



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MODALIDAD A

APRENDIENDO A ENSEÑAR.
MEMORIA FIN DE MÁSTER EN LA ESPECIALIDAD DE
CIENCIAS SOCIALES

LEARNING TO TEACH.
MASTER FINAL REPORT ON THE SPECIALITY IN SOCIAL
SCIENCE

ELISA GALÁN FELIPE

DIRECTOR:
SERGIO SÁNCHEZ MARTÍNEZ



Curso 2015/2016
Facultad de Educación

Índice

1. Introducción: La profesión docente	2
1.1. Aprendiendo a enseñar	3
1.2. Aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales	6
1.2.1. ¿Qué enseñar en Ciencias Sociales?	10
1.2.2. ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?	13
1.2.3. ¿Cómo enseñar Ciencias Sociales?	14
1.3. Aprendiendo a enseñar desde la investigación	14
1.4. Reflexión personal a partir de la experiencia en el centro	16
2. Justificación de la selección de proyectos	19
2.1. Unidad Didáctica	19
2.1.1. Objetivos	20
2.1.2. Contenidos	20
2.1.3. Contribución a la adquisición de las competencias básicas:	20
2.1.4. Propuesta metodológica:	21
2.1.5. Criterios de evaluación:	21
2.2. Proyecto de innovación	21
3. Reflexión crítica sobre la relación de los proyectos	23
4. Conclusiones	26
5. Bibliografía	28
6. Anexos	31

1. Introducción: La profesión docente

El presente Trabajo Fin de Master, como perteneciente a la modalidad A, constituye una memoria que busca integrar los diversos aprendizajes adquiridos a lo largo del máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas durante el curso 2015-2016 en la facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. En consecuencia, la presente memoria constituye una síntesis estructurada de los diversos conocimientos en psicología, pedagogía, teoría del conocimiento, Didáctica General y Didáctica Específica en Ciencias Sociales, aprendidos en las distintas asignaturas del curso, así como en los tres *prácticum* realizados en un centro de Educación Secundaria. Con el objetivo de organizar estos aprendizajes estructuraré el trabajo de la siguiente manera:

En primer lugar, una amplia introducción dividida en cuatro apartados: *aprendiendo a enseñar*, en el que abordo los distintos aprendizajes adquiridos durante el máster; *aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales*, una síntesis general sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales en torno a las preguntas clave que afectan a la docencia - ¿qué enseñar en Ciencias Sociales?, ¿para qué enseñar Ciencias Sociales? y ¿cómo enseñar Ciencias Sociales?—; *aprendiendo a enseñar desde la investigación*, una reflexión sobre las ventajas de la retroalimentación entre la práctica docente y la investigación educativa para mejorar la calidad de la enseñanza; y finalmente, una *reflexión personal a partir de la experiencia en el centro* educativo durante los *prácticum*.

En segundo lugar, la justificación de la elección de dos trabajos realizados durante el curso, el diseño de la Unidad Didáctica y el proyecto de innovación docente, incluyendo un pequeño comentario crítico sobre los mismos.

En tercer lugar, la relación crítica entre ambos trabajos, incluyendo reflexiones críticas y conclusiones sobre la puesta en práctica de ambos en el centro educativo.

Y por último, unas breves conclusiones, seguidas de la bibliografía y los dos anexos que recogen los dos trabajos comentados.

1.1. Aprendiendo a enseñar

Tras sucesivas reformas curriculares de la educación obligatoria y posobligatoria, frecuentemente realizadas sin modificar la formación del profesorado responsable de implementarlas, hoy se considera que para que el cambio educativo tenga éxito se requiere la implicación del profesorado en un cambio metodológico que permita subsanar los problemas tantas veces diagnosticados de nuestro sistema educativo. Y el camino para este cambio no puede ser sino la formación inicial y continua de nuestros docentes. En este sentido, María José Sobejano (1997, 96) argumenta que la formación permanente del profesorado es

... una necesidad personal, profesional y social de nuestro tiempo, sometido a rápidos cambios epistemológicos, sociales, culturales y tecnológicos y contando con los medios de comunicación social para comprenderlos e integrarlos, mediante el ajuste de las creencias a la realidad o al hecho educativo.

Así, el master del profesorado debe concebirse como el primer paso de un proceso de formación permanente de los docentes que permita la implementación de cambios en la práctica de la docencia, con el objetivo último de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

El master de formación del profesorado que he cursado está dirigido a dotar a los futuros docentes de los conocimientos y competencias relacionados con la psicología, la sociología, el derecho y la didáctica tanto general como específica, necesarios para ejercer su práctica profesional. Mediante el aprendizaje de la teoría, a través de las asignaturas impartidas en el master y la práctica desarrollada en los centros educativos durante los sucesivos *prácticum*, ya fuera mediante la observación o mediante la propia acción docente, el master facilita a los futuros profesores el desarrollo de una serie de aprendizajes y competencias imprescindibles para nuestro desarrollo profesional futuro. En los siguientes párrafos voy a relacionar los aprendizajes y competencias adquiridos en el master con las asignaturas que los facilitan y las competencias que establece como objetivos la orden del ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

En primer lugar, el master nos permite conocer el marco legal e institucional de la profesión docente, la estructura del sistema educativo y la organización y gestión de los centros de educación secundaria; así como apreciar la coordinación y del trabajo colaborativo entre los docentes como medio de llevar a cabo una enseñanza más coherente y eficaz. La asignatura “Contexto de la actividad docente” facilita este acercamiento al marco legislativo e institucional del sistema educativo español tanto histórico como actual.¹

En segundo lugar, el master nos hace conscientes de la importancia de conocer el contexto sociológico de nuestro centro como condicionante de nuestra práctica profesional; así como la concepción del aula no solo como entorno de aprendizaje que debe resultar estimulante para los alumnos, sino también como espacio social heterogéneo y diverso en el que es preciso inculcar valores de igualdad, tolerancia y solidaridad. En la parte de sociología de la asignatura “Contexto de la actividad docente” hemos aprendido a tener en cuenta el contexto socio-cultural para desarrollar nuestra docencia; y gracias a la parte de psicología social de la asignatura “Interacción y convivencia en el aula” conocemos las estructuras de grupo que se dan en un aula, los roles que se adoptan, y en un sentido más práctico conocimos las técnicas de grupo. Por su parte, en la asignatura de “Procesos de enseñanza aprendizaje” hemos adquirido herramientas para desarrollar un clima de aula favorable que potencie el aprendizaje.²

En tercer lugar, hemos comprendido el desarrollo cognitivo del alumno a partir de la psicología evolutiva y de las teorías del aprendizaje a partir de la psicología cognitiva, lo que nos permite desarrollar una docencia más consciente y eficaz que genere verdaderos aprendizajes en nuestros alumnos. Igualmente, podemos hacer nuestro el fundamental cambio de concepción de la docencia: desde la educación concebida como la transmisión de conocimiento en la que el profesor es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras el alumno es mero receptor; hasta una concepción que sitúa al alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje, siendo el profesor una guía, un

¹ Apartado 3, competencia 9: “Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza”, y competencia 10: “Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época” de la ORDEN ECI/3858/2007...

² Apartado 3, competencia 5: “Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible”, de la ORDEN ECI/3858/2007...

gestor del mismo, facilitando las herramientas y enseñando habilidades. De esta manera, los profesores podemos sentar en el alumno las bases de la competencia “aprender a aprender”, que no solo le permite desarrollar aprendizajes en el ámbito académico, sino que facilita el desarrollo personal y profesional a lo largo de su vida. La base teórica más general la hemos podido adquirir en las asignaturas de “Interacción y convivencia en el aula” en la parte de psicología evolutiva, y de “Procesos de enseñanza-aprendizaje”; por su parte, estos conocimientos aplicados a la especialidad de Ciencias Sociales se enseñan en la asignatura “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía”.³

En cuarto lugar, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje una interacción personal entre profesores y alumnos y de estos entre sí, la adquisición de habilidades de comunicación, gestión de conflictos, orientación, liderazgo, etc. hacen posible el desarrollo de una práctica docente más completa y eficaz. Estas habilidades se desarrollan en la asignatura de “Procesos de enseñanza-aprendizaje”, donde hemos adquirido herramientas para motivar a nuestros alumnos, despertar el interés por nuestra materia y estimular el aprendizaje. Igualmente, los aprendizajes sobre estructuras de grupo y liderazgo en el aula aprendidos en la asignatura de “Interacción y convivencia en el aula” son también útiles para el desarrollo de estas habilidades. Finalmente, la gestión positiva de los conflictos era uno de los temas centrales de la optativa “Prevención y resolución de conflictos”. Hay que decir que la experiencia en el centro durante el *prácticum* nos ha permitido poner en práctica estas habilidades.⁴

En quinto lugar, el conocimiento del currículo de nuestra especialización docente, las Ciencias Sociales, así como el aprendizaje de las bases del diseño curricular nos instruye para adaptar el currículo marcado por la legislación vigente a nuestros objetivos y

³ Apartado 3, competencia 2: “Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro”, y competencia 6: Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales” de la ORDEN ECI/3858/2007...

⁴ Apartado 3, competencia 7: “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos” y competencia 11: “Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos” de la ORDEN ECI/3858/2007...

metodología. Estos son aprendizajes que se adquieren en la asignatura de “Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía”.⁵

En sexto lugar, en el master hemos ejercitado el diseño de unidades didácticas y de actividades, así como el proceso de evaluación e innovación docente como forma de mejora de nuestra práctica profesional. La primera de estas competencias la hemos aprendido en la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”, y también en relación a la historia del arte en la optativa “Contenidos curriculares de Historia del Arte”. La segunda, por su parte, en la asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”. Además, en el *prácticum* hemos podido poner en práctica tanto la unidad didáctica diseñada como el proyecto de innovación, trabajos los dos que se recogen en el anexo de esta memoria.⁶

1.2. Aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales

La didáctica de las Ciencias Sociales es, en palabras de Pilar Benejam (1999 a: 219) “una disciplina que se ocupa de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje de esta materia”. Y Joan Pages (2000: 2) argumenta que “enseñar el oficio de enseñar ciencias sociales es la principal ocupación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. [...] La didáctica de las ciencias sociales, por tanto, proyecta los conocimientos que se obtienen del análisis de la práctica para enseñar el oficio de enseñar”. Es por tanto, la didáctica –gracias a la conjunción de la teoría y la práctica, de las aportaciones de la psicopedagogía y de las disciplinas referentes– el marco en el que los futuros docentes debemos llevar a cabo nuestra formación inicial y permanente.

⁵ Apartado 3, competencia 4: “Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes” de la ORDEN ECI/3858/2007...

⁶ Apartado 3, competencia 3: “Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada”, y competencia 8: “Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” de la ORDEN ECI/3858/2007...

Si la didáctica general incumbe al conjunto de conocimientos aplicables a cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje, las didácticas específicas son el conjunto de métodos aplicables a una determinada materia o campo de conocimiento, sustentado por una epistemología también específica. Tienen, por tanto, un campo de actuación más restringido, enfocando su atención en el sector específico de la disciplina sobre la que versan. Además, las didácticas específicas, en contraste con la didáctica general, suponen la posibilidad de concentrar la investigación en lo que es estrictamente la práctica educativa, referida a un área de conocimiento o a un grupo de materias (Menéndez Ayuso, 1995-98).

El estatus científico de la didáctica de las Ciencias Sociales ha sido un tema recurrente de reflexión entre los especialistas que investigan esta disciplina. Xavier Hernández Cardona defiende la concepción de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde lo que denomina el paradigma autónomo que, como su nombre indica, plantea la Didáctica de las Ciencias sociales como una disciplina autónoma, cuyo objetivo es

...analizar, diseñar e investigar acerca de las técnicas de didáctica-divulgación-comunicación y los procesos de comprensión/conocimiento con respecto a la historia, la geografía y la sociedad, y con respecto a los saberes que las ciencias históricas, geográficas y sociales aportan a su conocimiento. (Hernández, 2000: 3)

Es una disciplina que se caracteriza por la interacción constante entre los saberes científicos de las disciplinas referentes (geografía historia, etc.), los saberes científico-tecnológicos de la propia Didáctica de las Ciencias Sociales; y los saberes científico-tecnológicos de la didáctica general, la psicología cognitiva y las ciencias de la educación. Su autonomía se manifiesta en unos objetivos, métodos y objetos de estudio propios, al margen de las disciplinas referentes, y en la capacidad de plantear hipótesis de estrategias y técnicas desde una lógica y una óptica propia. Por tanto, desde la didáctica de las Ciencias Sociales se ejerce una labor investigadora propia, que permite la reelaboración de los saberes establecidos por las disciplinas referentes, la denominada trasposición didáctica, mediante una aproximación disciplinar propia. Nuevamente también tiene unas finalidades propias: dar a conocer y hacer comprensibles los conocimientos geográficos, históricos y sociales, así como las estrategias y técnicas que los procesos de transmisión conllevan.

Por su parte, Isidoro González (2002: 2-3) entiende que las “Ciencias Sociales Educativas”, necesitan apoyarse, por un lado, en sus ciencias referentes, y, por otro, en las Ciencias de la Educación, y son estas las que permiten la conexión de las ciencias referentes con los objetivos, los intereses y los sujetos del área. Para Pilar Benejam,

La Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un campo de reflexión que le es propio, porque se distingue del conocimiento científico en que integra necesariamente lo pedagógico, y se diferencia de lo pedagógico en que integra necesariamente la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente [...] La Didáctica de las Ciencias Sociales también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia en un contexto concreto del aula. (Benejam 1999 a: 220)

Y María José Sobejano (1997: 98) entiende que “desde el referente de las ciencias que configuran el *currículum*, la didáctica de las Ciencias Sociales tratará de convertir ese saber científico en saber profesional.

También Joaquín Prats (1997: 10-12) defiende el carácter científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales como “un saber científico de carácter tecnológico, al que se une un hacer técnico”. Como saber científico, recibe aportaciones de otras ciencias sociales, elabora conceptos y teorías descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación. Como saber tecnológico, se apoya en modelos y diseños progresivamente rigurosos, con evaluación de resultados, cuya aplicabilidad lo sitúan en una relación dialéctica con la práctica. Por último, como hacer técnico se nutre de normas y reglas, derivadas de los diversos saberes científicos implicados, que constituyen los aspectos prácticos de intervención en la actividad docente.

Pilar Benejam (1999 a y b) entiende que las didácticas de las Ciencias Sociales “se ocupan del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y de la práctica de la trasposición didáctica del conocimiento social” (Benejam, 1999 b: 15).⁷ De esta manera, el objetivo básico de la enseñanza es ir acercando la lógica del alumno a la lógica del conocimiento científico que se pretende enseñar, favoreciendo así el desarrollo de capacidades científicas de los alumnos. La habilidad del educador consistirá en adecuar, en la medida de lo posible, el discurso que proponen las ciencias referentes a la enseñanza

⁷ Un concepto clave de la didáctica que Pilar Benejam emplea con frecuencia es el de “trasposición didáctica” definido por ella misma como “el paso del saber científico o «saber sabio» al saber enseñado”.

de cada materia. El saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado, es decir, debe haber una trasposición didáctica que sea capaz de generar saberes que puedan ser enseñados.

Refiriéndose más específicamente a la didáctica de las Ciencias Sociales, Pilar Benejam (1999 a) argumenta que, para que los alumnos puedan construir su conocimiento social, el profesor debe tener en cuenta cuestiones psicológicas y sociológicas, tales como las capacidades de estos vinculadas a su desarrollo cognitivo y sus procesos de aprendizaje, su contexto social y, en relación con ello, la forma en que comprenden la realidad en función de sus esquemas interpretativos, etc. Por ello, la trasposición didáctica del conocimiento científico solo es posible recurriendo a las teorías del aprendizaje y a una preparación adecuada en psico-pedagogía.

Este enfoque se basa en las teorías cognitivo-constructivistas y socioculturales de la escuela de Vygotsky, para la cual el conocimiento social que construye el alumno gracias al lenguaje no es pura imitación o repetición, sino que es una reconstrucción personal que varía según los esquemas de conocimiento de que dispone cada alumno, su contexto social, las experiencias educativas anteriores, las vivencias personales, los hábitos adquiridos y sus actitudes ante el aprendizaje, y que se moviliza gracias a la comunicación con los demás. La didáctica –dice Benejam– busca ayudar a acercar la interpretación del conocimiento social elaborado por el propio alumno al conocimiento científico; por tanto, la educación es una actividad social y socializadora, que se produce gracias a la comunicación y tiene como función el desarrollo de las capacidades de las personas y también su integración consciente en una cultura.

Xosé M. Souto (1988), refiriéndose a la didáctica de la geografía, define la didáctica como un conjunto de saberes que no solo se ocupan de los conceptos propios de esta materia, sino que además considera el contexto social y la comunicación con el alumnado. Este autor entiende que para enseñar bien se presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas y al mismo tiempo hace falta conocer cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje. En una obra posterior, este autor (2013) explica que el objetivo de la didáctica es explicar los errores que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los hechos sociales. La

Didáctica en su opinión, resulta de utilidad para mejorar las estrategias de enseñanza actuales y facilitar el diseño curricular del inmediato futuro, con lo que contribuir a una mejor educación para una ciudadanía crítica y autónoma.

Los saberes tanto teóricos como prácticos de la didáctica deben plasmarse en la redacción de un currículo que funcione como eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y que incluya los objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica.

El currículo viene dado por la legislación vigente en la que los profesores pueden participar en mayor o menor medida, pero este siempre debe ser concretado y desarrollado por los docentes, lo que implica una tarea de selección, secuenciación y organización de contenidos, una reflexión sobre los objetivos y finalidades que se busca conseguir y una análisis de la metodología y las estrategias prácticas a seguir, así como el diseño de actividades que faciliten la enseñanza-aprendizaje de los contenidos.

Estas cuestiones a menudo se han sintetizado en forma de preguntas simples: ¿qué enseñar en Ciencias Sociales? (en las programaciones habría además que concretar el cuándo), ¿cómo enseñar Ciencias Sociales? y ¿para qué enseñar Ciencias Sociales? Son preguntas que se condicionan y retroalimentan, puesto que es nuestra concepción de la utilidad educativa de las Ciencias Sociales la que va a determinar qué contenidos enseñar y cómo.

1.2.1. ¿Qué enseñar en Ciencias Sociales?

Isidoro González (2000) entiende que *el qué* enseñar en Ciencias Sociales viene dado por la trasposición didáctica, que permite la creación de conocimientos “nuevos” e incluso “distintos” a los de las ciencias referentes, para lo cual es necesario decodificar y desmontar la estructura epistemológica de estas para unificarla y reconstruirla de nuevo, a través de la transposición, para que pueda constituirse el saber educativo y ser al mismo tiempo instrumento de la educación.

Los aprendizajes en Ciencias Sociales no son solamente contenidos, sino también competencias o capacidades. Por ejemplo, Pilar Benejam (1999 b) entiende que el aprendizaje de las Ciencias Sociales comporta desarrollar ciertas capacidades.

En primer lugar, la capacidad de procesar información, seleccionarla, ect., tanto en la descripción que organiza los elementos en el espacio, como en la narración que los caracteriza en el tiempo.

En segundo lugar, la capacidad de comprender la realidad, que implica establecer relaciones entre las informaciones para entender las causas y las consecuencias de determinados hechos y problemas, a través de un discurso explicativo que añade racionalidad al conocimiento, lo fundamenta, lo matiza o lo amplía.

En tercer lugar, la capacidad de justificación, es decir, la facultad de examinar la aceptabilidad de las razones aportadas, la validación de una interpretación, de una intencionalidad o una manera de entender la realidad.

En cuarto lugar, la capacidad de argumentación, que implica poder comunicar, compartir y contrastar las propias justificaciones con las de los compañeros, del profesor, de determinados autores, para poner a prueba el conocimiento, desde una actitud crítica y alternativa.

En esta labor de selección y organización de contenidos que debe realizar el profesor de Ciencias Sociales son muchos los especialistas en Didáctica que consideran que una forma de que esta disciplina resulte útil, social y personalmente, a nuestros alumnos, gracias a la construcción de aprendizajes significativos y transdisciplinares, es a través del aprendizaje por conceptos.

La propia Pilar Benejam (1999 c) considera que para que la Didáctica de las Ciencias Sociales realice su función debe intentar seleccionar y definir conceptos clave transdisciplinares, que den cuenta de la realidad del mundo de hoy, y basar su justificación en su capacidad para adaptarse a la función que han de realizar en el contexto concreto y cambiante del aula. Para ello es necesario que esta selección cumpla tres condiciones: en primer lugar, que la selección de conceptos transdisciplinares y su desarrollo se considere relevante cuando sea enjuiciada desde las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales, o por alguna de ellas; en segundo lugar, que los conceptos que deseamos enseñar se acomoden a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, de manera que dichos conceptos clave puedan ser capaces de estructurar y generar conocimiento; y en tercer lugar, que estos conceptos se demuestren útiles en la práctica para alcanzar los objetivos que justifican la presencia de las Ciencias Sociales en el *currículum* escolar.

La importancia de los conceptos en el aprendizaje es puesta en valor por Richard Paul y Linda Elder (1995) quienes afirman que todo “contenido” implica conceptos, puesto que no hay forma de aprender un corpus de contenidos sin aprender los conceptos que lo definen y estructuran. Igualmente aprender conceptos es aprender a utilizarlos pensando sobre algo, por lo que para aprender cualquier corpus de contenidos, es necesario aprender a pensar precisa y razonablemente los conceptos que definen el contenido. Y también, por Jon Nichol y Jacqi Dean (1997), para quienes los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual tanto nosotros como nuestros alumnos damos sentido a nuestro mundo. Los conceptos, unidos a la información factual, producen redes de conocimiento, en las que los significados emergen de las relaciones entre ellos.

A la hora de seleccionar los contenidos que enseñar a nuestros alumnos, hay que tener en cuenta su desarrollo cognitivo en cada nivel y las dificultades que algunos conceptos pueden extrañar. Esta cuestión ha sido trabajada por Mario Carretero (2011), quien señala que las investigaciones cognitivas realizadas muestran que los niños y adolescentes tienen graves problemas para comprender los conceptos históricos –sobre todo hasta los 12 años– debido, probablemente, a su carácter relacional y el desconocimiento de las realidades a las que se refieren. Pone de ejemplo un estudio que comparó las respuestas entre alumnos de 12, 13 y 14 años determinó que, para los más jóvenes, los conceptos cronológicos (prehistoria, cronología, neolítico) y sociopolíticos (dictadura, colonia, monarquía absoluta) resultaron igualmente difíciles, mientras que los de carácter personalizado (esclavo, señor feudal, pueblo nómada) fueron más fáciles. Por su parte, respecto a los alumnos de 13 años, se vio que los conceptos sociopolíticos eran ahora más fáciles que los cronológicos. Se muestra así, que el alumno pasa de entender los conceptos a partir de sus rasgos o dimensiones más concretos a atribuirles cualidades más abstractas a medida que su desarrollo cognitivo evoluciona. También se ve que los alumnos primero comprenden los conceptos sociales de un modo estático y aislado y, progresivamente, a medida que todo se relaciona, cada realidad viene definida dinámicamente por su relación con las otras: los adolescentes, hasta los 15-16 años, ven los distintos planos del mundo social como realidades diversas y sin conexión, y es a partir de entonces cuando empiezan a concebir adecuadamente los procesos de cambio en la historia.

1.2.2. ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?

Las Ciencias Sociales figuran en el *currículum* escolar de la Enseñanza Obligatoria para que puedan cumplir tres objetivos que se consideran esenciales: en primer lugar, procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven; en segundo lugar, ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas y, en tercer lugar, presentar los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social democrático y solidario (Benejam, 1999 c)

Leonardo Alanís Falantes (1999), desde una opción de educación crítica y consciente del potencial de la educación para crear una sociedad más justa y solidaria, propone alternativas didácticas dirigidas a una educación global, emancipadora y crítica de las Ciencias Sociales, que potencie la autonomía personal para el ejercicio de la solidaridad desde una ciudadanía crítica y reflexiva. Por su parte, Isidoro González (2000) concibe las Ciencias Sociales como “un saber social educativo de carácter instrumental” y entiende que el profesor debe conectar los aprendizajes con los problemas específicos que atraen a las familias y a alumnos concretos, aquellos que les van a llamar la atención, “porque creyendo que son problemas del presente que ellos mismos están viviendo, se darán cuenta de cómo y de qué manera se vivían este tipo de problemas en otros tiempos, o se viven en otros espacios”.

Ángel Pérez Gómez (1998) insiste en que “la intervención docente no se debe reducir nunca ni a una simple transmisión de conocimientos, ni al traslado de unos contenidos teóricos, sino que debe estar dirigida hacia la formación de una manera de pensar y de sentir muy relacionada con los problemas del contexto social, y traducible en aplicaciones prácticas”. Refiriéndose a la historia, Martin Booth (1983) defiende que puede contribuir de forma significativa a la vida cognitiva y afectiva de los alumnos, mejorando la capacidad de estos para manejar y evaluar evidencias documentales y comprender y utilizar conceptos de alto nivel, modificando favorable y positivamente sus actitudes hacia otros grupos raciales y haciéndolos menos propensos a realizar juicios apresurados sobre cuestiones polémicas.

1.2.3. ¿Cómo enseñar Ciencias Sociales?

Isidoro González (2000) defiende la idea de las Ciencias Sociales como un proceso de metodología comunicativa, concretamente de comunicación social, de manera que la construcción del saber educativo en Ciencias Sociales –no exclusivamente– se realiza a través de intercruzamientos de mensajes entre alumnos y de estos con el profesor, pero también del aula con el exterior.

Refiriéndose más concretamente al aprendizaje de la historia no han sido pocos los autores que han insistido en la necesidad de aplicar métodos de indagación o investigación histórica en el aula. Así Bruce Van Salendright (2002) señala que sin la capacidad de hacer historia, de investigar el pasado por uno mismo, el aprendizaje de esta materia, particularmente en los centros escolares, se reduce fundamentalmente a la memorización de fechas, acontecimientos y personas. Esta práctica memorística se basa en la creencia –en opinión de Van Sledright, infundada– de que los estudiantes jóvenes no tienen la capacidad intelectual de practicar la historia por ellos mismos, investigando el pasado. Sin embargo, sugiere que eso no es enseñar historia, que hacerlo implicaría llevar a cabo el mismo tipo de actividades del historiador, de forma que los estudiantes podrían desarrollar las herramientas intelectuales necesarias para cuestionar los relatos oficiales heredados y criticar sus intentos de inspirar una forma de patriotismo acrítico.

En un sentido similar, Peter Seixas (1993) señala acertadamente que lo que los estudiantes reciben en sus clases de historia es una versión transformada de los productos históricos: lo que comienza como contribuciones a un diálogo activo y transparente entre historiadores llega a los estudiantes a través de sus libros de texto y sus profesores como una voz de autoridad opaca. En contraposición a esta pseudohistoria, propone que la enseñanza-aprendizaje de la historia se conciba en torno a cuestiones relevantes para los propios estudiantes sobre su cultura y experiencia, de forma que la historia pueda ser constructora de sentido, transformando la clase en una comunidad de indagación análoga a la comunidad de indagación de los historiadores.

1.3. Aprendiendo a enseñar desde la investigación

La mejora de nuestra docencia debe ser resultado de la imbricación entre la teoría y la práctica: la observación y el diagnóstico de los problemas en el aula deben devenir en

una reflexión sobre la problemática observada, a partir de la cual diseñar una intervención que permita solventar en mayor o menor medida el problema, y, por último, el análisis de los resultados nos permite hacer un balance sobre los logros o fracasos de nuestra intervención.

Tal y como sostiene Daneel Rossouw (2009), los profesores en activo o en formación que desarrollan el hábito de indagación adquieren un medio poderoso para llegar a ser docentes más conscientes y atentos. La literatura científica ha comprobado que esta práctica mejora la efectividad del profesorado. Al aplicar y desarrollar estudios científicos, los profesores pasan a convertirse en investigadores en acción, y las visiones obtenidas gracias a este tipo de experiencias son componentes importantes para el desarrollo del conocimiento personal, profesional y práctico del profesorado.

Esta forma de enfocar la enseñanza se inscribe dentro del paradigma de la investigación-acción, definida por Elliot (1991) como “el estudio de una situación social con vistas a mejorar la calidad de la acción en ella”. La investigación-acción fusiona enseñanza e investigación en una actividad singular; logrando una retroalimentación constante entre la práctica y la teoría, entre la hipótesis y la praxis; permitiendo así formular hipótesis a partir de una realidad bien conocida, probar la hipótesis sobre ella y recoger los resultados en un mismo proceso, permitiendo así una innovación docente práctica, útil y realista y al mismo tiempo crítica y compartida. La investigación-acción, en educación, implica que los profesores diseñen y pongan en marcha cambios valiosos desde el punto de vista educativo en sus aulas o en cualquier otro entorno de aprendizaje. Para realizarlos, el docente tiene que comprender que hay espacios en los que es posible crear y generar cambios en su práctica educativamente valiosos.

Este autor defiende además que, dados los rápidos cambios económicos y sociales que experimenta nuestra sociedad, la enseñanza tradicional ya no funciona para ayudar a los profesores a enfrentarse a las contingencias que surgen en los contextos formales de aprendizaje. Además, entiende que delegar la formulación de innovaciones en la administración educativa convierte a los docentes en funcionarios técnicos quitándoles poder como agentes de cambio educativo.

La investigación-acción adquiere verdadera magnitud cuando se crean espacios de colaboración y comunicación en los que los profesores comparten sus proyectos y

resultados con sus compañeros, mejorando su práctica profesional de forma colaborativa. En este sentido, María José Sobejano (1997: 98-99) afirma que “los profesores de nuestra área inmersos en la enseñanza, incluso con años dilatados de experiencia, jugando dialécticamente con la teoría y la práctica y reflexionando sobre los términos de la investigación en la didáctica concreta, están maduros para aportar conocimiento, para crear espacios de reflexión e investigación que puedan confluir en otras investigaciones de carácter académico”.

Joaquín Prats (1999) matiza que respecto a la Didáctica de las Ciencias Sociales no será posible abordar la explicación de los procesos de enseñanza/aprendizaje en los temas histórico/geográfico/sociales fuera de la investigación de estos procesos, tanto los procesos didácticos, como los fenómenos históricos, geográficos y sociales. La explicación desde la investigación didáctica y de las diversas Ciencias Sociales implicadas es pues un lugar central e inevitable para el conocimiento científico.

1.4. Reflexión personal a partir de la experiencia en el centro

A partir de la experiencia en el centro durante los tres *prácticum* (pero también de mi experiencia como alumna, ya que como profesora en fase de formación inicial es – obviamente– muy reciente) y de los conocimientos adquiridos durante este año de master, me aventuraré a hacer algunas reflexiones personales sobre la profesión docente, los problemas a los que debe hacer frente y los retos a los que se enfrenta, a menudo concretando sobre los profesores de Ciencias Sociales.

En primer lugar, considero que uno de los problemas a los que tenemos que enfrentarnos es la poca valoración social que tiene la profesión docente en general y las disciplinas humanistas y sociales en particular. A pesar de que es una profesión para la cual es necesaria una licenciatura o grado y unas oposiciones, no tiene el prestigio social que tienen otros trabajadores públicos del mismo rango, como los médicos o los abogados del estado por poner dos ejemplos, asemejándose más en consideración social a otros funcionarios administrativos.

Teniendo en cuenta que el profesor debe ejercer necesariamente una posición de liderazgo –del tipo que sea– dentro del aula, la falta de consideración puede –y, de hecho, en ocasiones ocurre– repercutir en faltas de respeto hacia la figura del profesor, tanto por

parte de los alumnos como de las familias. El problema se agrava cuando la especialidad del profesor es humanística y social. Si bien la sociedad considera necesario que los jóvenes reciban una formación básica en Matemáticas o Física, a menudo no ven la misma utilidad en una asignatura como Ciencias Sociales. Los profesores de esta área debemos, no obstante, hacer también autocrítica y preguntarnos cuál es la utilidad social y personal de nuestra asignatura. Asimismo plantearnos si la forma de enfocarla en las aulas responde realmente a los objetivos y finalidades marcados, o simplemente si habría alguna manera de conseguir que nuestros alumnos vieran una verdadera utilidad personal o social en nuestra asignatura.

Un problema que afecta a todo el sistema educativo es la manera en la que se plantean las sucesivas leyes educativas como un arma política más, tomando decisiones sobre la educación, pensando más en la propaganda política que en lograr una verdadera calidad de la enseñanza (un ejemplo de esto es como se ha enfocado el problema del fracaso escolar). En relación con ello, es de destacar como las reformas educativas tienen poco en cuenta la opinión o las demandas de los docentes y en general de la comunidad educativa, lo que conlleva que a menudo estos sientan como ajena la ley educativa a la que formalmente se someten, pero que generalmente poco cambia su docencia, perdiendo así gran parte del potencial reformador de las leyes educativas.

Concretando ahora en el área de Ciencias Sociales, pienso que es tanto un problema (por las razones antes dichas de poca consideración social) como un reto que debemos afrontar como futuros docentes, su general consideración como materia de carácter puramente memorístico, que hay que estudiar pero no comprender –ya no digamos reflexionar, pensar o interpretar–. Entiendo el problema va mucho más allá de la escasa consideración que conlleva esta común opinión. Por el contrario, esta concepción de las Ciencias Sociales supone perder gran parte del potencial formativo de esta área. Las Ciencias Sociales permiten el ejercicio de un buen número de capacidades como la síntesis, la expresión y comprensión escrita y oral, la argumentación, el diálogo, etc. e incluso más valiosas, como la capacidad de reflexión o el sentido crítico. Pero también la adquisición de valores básicos para ejercer una ciudadanía crítica y consciente, como la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la empatía, etc. Además de la comprensión de nuestra sociedad y el mundo, así como la circunstancialidad de muchos valores sociales y culturales, que nos alejan del etnocentrismo, la xenofobia, el machismo o la homofobia.

Sin embargo, cuando los profesores intentan enfocar la docencia de una forma diferente, a menudo chocan con unos alumnos que se sienten cómodos con el papel de receptores y repetidores de contenidos que la asignatura concebida de una manera memorística les otorga. Tanto en mi observación de las clases de la profesora-tutora o de otras profesoras del departamento, como en mi propio desempeño, pude observar lo difícil que resultar hacer salir a los alumnos de este papel: resultaba casi imposible implicar a los alumnos en actividades de carácter más reflexivo o interpretativo, teniendo el silencio por respuesta en gran parte de las ocasiones. Ante ello los profesores debemos hacer a menudo un esfuerzo extra por hacer salir a los alumnos de este espacio de confort y hacerles participar en unas dinámicas de clase activas que inciten a la reflexión, a la aplicación de conocimientos y a la resolución de problemas.

También he observado que a menudo el currículo y su plasmación textual en los manuales escolares ejercen una influencia negativa en los profesores que ante los contenidos enciclopédicos, optan por una enseñanza más tradicional. Es curioso observar como esta “presión” del currículo es menor a medida que se baja de curso. En los cursos bajos de secundaria, incluso podríamos incluir tercero, los profesores sienten una mayor libertad para introducir ejercicios y actividades que van más allá de contenidos, que buscan motivar al alumnado para lograr una predisposición positiva hacia la asignatura, o ejercitan el desarrollo de competencias de carácter más transversal (comprensión lectora, expresión oral, síntesis, diálogo, etc.). Por el contrario, en segundo de Bachillerato, con la selectividad como factor extremo de presión, son pocos los momentos en los que el profesor se permite el “lujo” de interrumpir una explicación de carácter expositivo-descriptivo para introducir explicaciones más interpretativas o reflexiones que busquen hacer partícipes a los alumnos.

Aunque la legislación vaya precisamente en la dirección contraria, considero que la forma de evitar en cierta medida este problema sería dejar unas mayores cuotas de libertad al profesorado a la hora de seleccionar y organizar contenidos y actividades. Y al mismo tiempo, crear y promocionar plataformas de comunicación docente que permitan a los profesores compartir ideas, materiales, diseños de actividades, unidades didácticas y buenas prácticas en general, que realmente se hacen en los centros, a menudo con un carácter muy innovador, pero que los profesores, ya sea porque no lo consideran necesario o porque no lo consideran valioso, no los comparten, ni publican, ni difunden. En mi

opinión, es una lástima que este potencial de mejora de la docencia quede reducido por la atomización y la falta de sentimiento de comunidad de los profesores.

2. Justificación de la selección de proyectos

De entre los trabajos realizados a lo largo del Master he elegido el diseño de la Unidad Didáctica,⁸ realizado en la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”, y el proyecto de innovación,⁹ realizado en la asignatura de “Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte”, por un motivo fundamental: la puesta en práctica de ambos proyectos conjuntamente, dentro de la docencia impartida durante el *prácticum* II y III, me ha proporcionado, precisamente por esa retroalimentación entre la teoría y la práctica, unos aprendizajes no solo más estimulantes, sino también más enriquecedores y formativos para mi futura práctica profesional. No obstante, debo reconocer que, como trabajos del segundo cuatrimestre, beben necesariamente de los aprendizajes logrados en las asignaturas y trabajos del primer cuatrimestre, dentro de la combinación de capacidades y conocimientos adquiridos en psicología, didáctica general y específica, etc. que se produce en el máster.

Otra cuestión importante a tener en cuenta es que el proyecto de innovación de aprendizaje por conceptos no es en absoluto independiente del desarrollo de la Unidad Didáctica durante el *prácticum*. Es más, el trabajo del concepto constituyó la clave del desarrollo de la unidad tanto en objetivos a lograr como en metodología desarrollada.

2.1. Unidad Didáctica

El primero de los dos trabajos seleccionados para comentar y relacionar en la memoria es el diseño de una Unidad Didáctica realizado en la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”. Este trabajo se planteó desde un principio con un sentido eminentemente práctico: diseñar una unidad didáctica tomando como referencia el currículo, para después desarrollarla en el centro educativo durante el *prácticum*. Tanto el nivel como la temática de la unidad vinieron en gran medida determinados por los cursos y la programación de la profesora-tutora del

⁸ Ver anexo 1.

⁹ Ver anexo 2.

centro. Así, entre los cursos en los que ella impartía clase, elegí los dos cuartos de la ESO, puesto que ello me permitía la comparación entre los dos grupos, dando más riqueza a mis trabajos. Por su parte, la selección de la Unidad Didáctica, “España: de la Restauración a la Segunda República” vino condicionada por el propio calendario programado por la profesora-tutora, dentro del cual mis intervenciones –llevadas a cabo a lo largo de tres semanas– sucederían a comienzos del tercer trimestre, justo después de Semana Santa, antes de la cual habían terminado el tema anterior a este en la programación, “La época de entreguerras”.

A continuación incluyo un breve resumen de los diferentes apartados que constituyen la Unidad Didáctica:

2.1.1. Objetivos

Los objetivos generales de la materia a los cuales esta Unidad Didáctica busca contribuir son identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y la interrelación entre ellos, así como situarlos en el tiempo y el espacio; comprender la causalidad múltiple; valorar la pluralidad de las comunidades sociales y desarrollar actitudes de respeto y tolerancia; adquirir un vocabulario específico; buscar y seleccionar información de diversa índole; realizar tareas en grupo y participar en debates; conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas y sus bases fundamentales.

2.1.2. Contenidos

- La Restauración: configuración del sistema, funcionamiento real del mismo y crisis.
- Dictadura de Primo de Rivera: apoyos, objetivos y naturaleza de la Dictadura.
- Segunda República: reformas, oposición, radicalización de posiciones.

Temas transversales: educación en valores democráticos a partir del conocimiento de la sociedad española en vías de democratización durante las primeras décadas del siglo XX; educación para la tolerancia, la paz y la convivencia a partir del conocimiento de los conflictos del periodo y sus consecuencias.

2.1.3. Contribución a la adquisición de las competencias básicas:

- Competencia social y ciudadana mediante la comprensión de la sociedad española contemporánea en su proceso de democratización y las dificultades que este encontró.
- Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital mediante el trabajo de búsqueda y selección de información.
- Competencia de comunicación lingüística mediante la adquisición de un vocabulario específico y el desarrollo de la comprensión y expresión escrita y oral.
- Competencia matemática mediante el trabajo con datos, gráficas, estadísticas, etc.
- Competencia aprender a aprender mediante el trabajo de procedimientos que desarrollan un aprendizaje autónomo como la argumentación, la reflexión, etc.
- Competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el desarrollo de explicaciones y reflexiones propias.

2.1.4. Propuesta metodológica:

Proponemos una metodología que interrelacione constantemente la clase magistral del profesor con actividades a partir de textos, graficas, imágenes y videos, que serán comentados y analizados por los alumnos con la guía y ayuda del profesor, quien propondrá preguntas que permitan al alumno comprenderlos.

2.1.5. Criterios de evaluación:

Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX y los avances y retrocesos en los procesos de modernización económico-social y democratización. Este criterio trata de evaluar si se reconocen y comprenden, situándolas en el tiempo y en el espacio, la configuración del sistema de la Restauración y sus problemas para democratizarse, la salida autoritaria a la crisis de la Restauración y las políticas reformistas emprendidas durante la Segunda República.

2.2. Proyecto de innovación

El segundo trabajo que he elegido para comentar y relacionar en esta memoria es el proyecto de innovación diseñado en la asignatura de “Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte”, basado en el

aprendizaje de conceptos y planeado para desarrollar durante el *prácticum* dentro de la Unidad Didáctica.

El concepto elegido para aplicar este proyecto de innovación es el de “Crisis del liberalismo”, que funciona como eje vertebrador de toda la Unidad Didáctica en la que se enmarca el aprendizaje de conceptos. En el contexto español, el fenómeno de “Crisis del liberalismo” se hace asimilable al de crisis de la Restauración. La “Crisis del liberalismo” en España supone que el régimen de la Restauración, liberal, parlamentario, oligárquico y no representativo, pero relativamente estable durante el último tercio del siglo XIX, mediante el turno y la exclusión de los partidos no dinásticos, entra en crisis durante las primeras décadas del siglo XX, a raíz de los cambios económicos y sociales de estas décadas, que dan lugar a una sociedad de masas. De esta manera, se genera un conflicto entre un régimen político obsoleto, que no es capaz de llevar a cabo un proceso de democratización y modernización, y una sociedad cada vez más moderna, movilizada y politizada. Con el aprendizaje de este concepto, no solo podría explicarse y entenderse el régimen de la Restauración, sino también la posterior Dictadura de Primo de Rivera, que ante las dificultades de democratizar la vida política española, impuso una dictadura y la Segunda República, única salida democratizadora a la crisis del liberalismo, que sin embargo no pudo consolidarse.

El trabajo del proyecto de innovación comprende no solo el diseño del aprendizaje del concepto –incluyendo la formulación del mismo con sus dimensiones y la metodología y materiales con los que ponerlo en práctica en el aula–, sino también la recogida de datos a través de los escritos de los alumnos, la elaboración de estadísticas a la luz de estos y, finalmente, la formulación de conclusiones que nos permitan comprender qué factores, fenómenos o facetas del aprendizaje de la Historia son en mayor o menor medida fáciles de comprender por nuestros alumnos, cuáles son simplemente inaccesibles, y, por supuesto, cuáles son las mejores estrategias, metodologías o materiales para facilitar el aprendizaje de conceptos en nuestros alumnos.

El proyecto de innovación no solo permite el acercamiento a una metodología específica, el aprendizaje por conceptos, sino que además nos ejercita en la realización de una investigación-acción en el terreno de la educación, aplicable a cualquier proyecto de innovación que queramos implantar en las aulas en nuestra futura práctica docente.

3. Reflexión crítica sobre la relación de los proyectos

Como ya se ha dicho anteriormente, los dos trabajos elegidos para comentar y relacionar en esta memoria están íntimamente conectados en la medida en que el aprendizaje del concepto de “Crisis del liberalismo”, elegido en el proyecto de innovación, sirve de eje conductor del desarrollo de la Unidad Didáctica. Así, las actividades diseñadas en la Unidad Didáctica son las que facilitan el aprendizaje del concepto; los materiales de uno y de otro proyecto (power point con imágenes, textos, videos y gráficas) fueron compartidos para las clases; la metodología formulada, basada en la participación activa de los alumnos en las actividades, ejercicios, etc. guiados por las explicaciones puntuales del profesor, es la misma; y, por supuesto, los contenidos de la Unidad Didáctica se pueden imbricar dentro del eje vertebrador del concepto del proyecto de innovación. Por tanto, la relación entre ambos trabajos es más que obvia.

La razón de que el proyecto de innovación del aprendizaje del concepto esté tan estrechamente vinculado al diseño de la Unidad Didáctica es que consideré que para una verdadera aplicación del aprendizaje del concepto, que permitiera sacar conclusiones sobre la utilidad del mismo en el aula, era necesaria no solo llevarlo a cabo en una o dos sesiones a modo de apéndice de la explicación general del tema, sino utilizar el concepto como clave en torno a la que construir los diversos contenidos de la unidad y ejercitar las competencias que esta unidad más puede desarrollar (la competencia social y ciudadana, mediante la comprensión del difícil proceso de democratización de la sociedad española o la competencia del tratamiento de la información y competencia digital, por ejemplo). Con ello no quiero decir que la metodología, contenidos y actividades del aprendizaje de conceptos sea la única; por el contrario, en mis clases la combiné con otras, dando así más riqueza a la unidad. Lo que quiero decir es que si de verdad se confía en esta forma de aprendizaje debe concebirse como un elemento fundamental y transversal a toda la unidad, no como una actividad “extra”.

El objetivo principal tanto de la Unidad Didáctica como del proyecto de innovación del aprendizaje de concepto era que los alumnos, más allá de tener un conocimiento exhaustivo de fechas, acontecimientos y nombres que abundan en el periodo, tuvieran una visión de conjunto, del medio plazo y transversal. Así, prescindiendo de muchos de los datos ofrecidos por el manual, pretendí ofrecer una línea argumental que lograra que los alumnos comprendieran el significado y la relevancia del periodo para la historia de

España: los problemas para democratizarse del régimen liberal, la salida dictatorial a la crisis que volvió a la injerencia de los militares en la política y finalmente, la salida democratizadora a la misma que chocaría con unos intereses claros que llevarían de nuevo a un golpe de estado.

Por tanto, buscaba más que la memorización de unos periodos, nombres o fechas, la comprensión a medio plazo de la importancia histórica de determinados fenómenos o procesos. Al mismo tiempo, la propia metodología planteada para la unidad buscaba desarrollar una serie de habilidades y competencias, tales como el análisis de textos o de imágenes, la argumentación, la comprensión, la reflexión y la comprensión y expresión oral y escrita, mediante el ejercicio de actividades y ejercicios tanto individual como grupalmente. Así, a través de graficas de los resultados electorales y viñetas satíricas de la época, pequeños textos, etc. debían analizar y comprender realmente, más allá de la memorización de una definición, lo que era el caciquismo, el turnismo o el encasillado, por ejemplo, aunque esta metodología llevase a redacciones algo peregrinas en algunos casos. De la misma manera, la extracción de datos para la elaboración de un mapa conceptual a partir de los artículos de las Constituciones debía desarrollar su capacidad de comprensión escrita.

El comentario sobre estos dos trabajos debe necesariamente ponerse en relación con su puesta en práctica durante el *prácticum* II y III. El desarrollo de la Unidad Didáctica y del proyecto de innovación fueron aplicados a dos grupos de cuarto de Educación Secundaria que tenían una diferencia clara, que necesariamente iba a condicionar la docencia e incluso podía condicionar los resultados: uno tenía 24 alumnos y el otro solo 15. Además, según dijeron los profesores que imparten docencia al grupo en la junta de evaluación y la propia profesora-tutora, mientras el grupo grande era bueno académicamente –con pocos suspensos y notas bastante altas–, pero apático y muy poco participativo; el grupo pequeño, aunque obtuviese calificaciones más bajas y un porcentaje considerable de suspensos, era más participativo y activo en las clases, al menos una parte considerable del grupo.

A partir del diseño primero y de la puesta en práctica después de ambos proyectos, pude extraer algunas conclusiones de carácter concreto y práctico que pueden ayudarme en mi futuro profesional.

En primer lugar, las características y circunstancias del grupo deben condicionar la práctica docente y concretamente la metodología elegida para las clases. En mi caso, el grupo pequeño, poco estudioso, pero participativo tuvo unos resultados muy positivos –a menos en relación al resto de asignaturas– con una metodología que demandaba una constante interacción de los alumnos con los materiales y ejercicios trabajados en clase; por el contrario el grupo grande, estudioso, pero apático, no respondió bien a una metodología activa y participativa, teniendo unos resultados más pobres. Las metodologías, por tanto, no son buenas o malas en sí, sino que deben ser siempre flexibles, adaptadas a las circunstancias y características de la clase, al objetivo que se pretenda lograr tanto en la asignatura en general como con cada actividad o tema, pudiendo mezclarse, intercalarse, etc. según se considere conveniente.

En segundo lugar, dentro de la materia de Historia he podido comprobar como los alumnos adolecen de graves dificultades para realizar determinados mecanismos mentales imprescindibles en el pensamiento histórico, pero difícilmente asumibles para alumnos de 16 años: la idea de permanencia y cambio dentro de un proceso histórico, puesto que los alumnos perciben generalmente el cambio entre un periodo y otro, y la permanencia como las características que invariablemente definen un periodo; la interrelación entre elementos sociales, económicos y políticos, puesto que ellos generalmente o bien optaban por un discurso basado en lo social o en lo político, o los yuxtaponen sin relacionarlos; la multicausalidad dentro de un pensamiento en red, puesto que para los alumnos era realmente difícil tener en cuenta varios elementos a la hora de explicar un fenómeno, ante lo cual recurrían siempre al último explicado tuviera o no lógica. Estas incapacidades, que atribuyo tanto al desarrollo cognitivo de los alumnos, como a las propias dinámicas educativas que generalmente alientan más un estudio memorístico que uno reflexivo y analítico, han hecho realmente difícil guiar a los alumnos hacia la comprensión de los fenómenos o procesos, sobre todo cuando iban ganando en complejidad y abstracción.

En tercer lugar, en un sentido más concreto, he padecido una clara dificultad para cumplir realmente con lo programado. En primer lugar, entiendo que mi programación adolecía de un absoluto irrealismo y era absolutamente imposible de cumplir: a pesar de que resumí mucho la información, la cantidad de actividades para realizar además en las propias sesiones hacían necesariamente más lento el avance. Y en segundo lugar, por la

cantidad de problemas que fueron surgiendo y que no se pueden controlar ni prever, pero que rompen con la programación: una actividad extraescolar que solo tiene la mitad de la clase y que te lleva a improvisar una sesión en la que si bien no adelantas temario sí que debe resultar útil para aquellos que están en el aula; una actividad que te quita la mitad de la sesión, y un largo etc. Además, he comprobado que es infinitamente más fácil ajustarse al tiempo cuando la metodología adoptada es clase magistral de forma que puedas resumir o quitar información a medida que lo estimas oportuno, pero mucho más difícil en una metodología participativa basada en la realización de actividades, en las que el ritmo no está marcado tanto por el profesor como por los alumnos, los cuales siempre realizan la actividad en mucho más tiempo del que había sido programado.

4. Conclusiones

En esta memoria se ha buscado recoger de forma sintética y crítica los diferentes aprendizajes adquiridos durante el máster del profesorado. Por una parte, los numerosos conocimientos, habilidades y competencias adquiridos en las diversas asignaturas que ofrece el master, conjuntamente con la experiencia de los *prácticum*.

Por otra, un acercamiento más específico a la Didáctica de las Ciencias Sociales, desde la concepción de que, como futura especialista de esta área, es mi deber conocer la base teórica sobre la que se asienta, así como las aplicaciones prácticas que me permitan mejorar mi práctica docente. También, unas breves reflexiones sobre el potencial de mejora educativa que tiene la investigación-acción, entendiendo que es precisamente de la retroalimentación entre la teoría y la experiencia de donde podemos extraer los aprendizajes más valiosos para el progreso de la profesión. Por último, la relación crítica de dos de los trabajos más formativos que he realizado durante el año: el diseño de la Unidad Didáctica y el proyecto de innovación, con su correlato experimental en los *practicum* II y III, gracias a los cuales he podido ejercitar el diseño y puesta en práctica de la docencia así como el paradigma de la investigación-acción.

La formación adquirida abarca conocimientos de psicología, pedagogía, teoría del conocimiento, legislación, sociología, Didáctica General y Didáctica de las Ciencias Sociales. Son –en cierta manera– conocimientos que los profesores en activo han adquirido a lo largo de su experiencia, guiados por la intuición y el sentido común, pero que gracias al Máster no solo partimos con ellos ya al comenzar nuestra andadura

profesional, sino que además los adquirimos de una forma sistematizada, organizada y asentada sobre una teoría bien enunciada y formulada.

Sin embargo, y sin menoscabar su utilidad considero que la formación del Máster hay que entenderla como una base sólida y bien cimentada sobre la que asentar una formación permanente establecida mediante la constante retroalimentación entre la teoría y la práctica. Será por tanto cuando pueda aplicar lo aprendido en la experiencia del aula, cuando esta formación cobrará verdadero sentido.

5. Bibliografía

Alanís Falantes, Leonardo (1999): “Educar para la complejidad contenidos de enseñanza y movimientos sociales. La influencia de la sociedad civil en el currículum de ciencias sociales”. En García Santa María, Teresa (ed.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Diada Editora, pp. 215-230.

Benejam Arguimbau, Pilar (1999a): “La formación psicopedagógica del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 219-229.

Benejam Arguimbau, Pilar (1999b): “El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales”. En García Santa María, Teresa (ed.), *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Diada Editora, pp. 15-26.

Benejam Arguimbau, Pilar (1999c): “La oportunidad de identificar conceptos clave que quien la propuesta curricular de ciencias sociales”, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp.5-6.

Booth, Martin (1983): “Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking”. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.

Carretero, Mario (2011): “Comprensión y aprendizaje de la historia”. En Rodríguez Gutierrez Leopoldo F. y García García, Neomí (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 69-104.

Daneel Rossouw (2009): “Educators as action researchers: some key considerations”. *South African Journal of Education*, 29, pp. 1-16.

González Gallego, Isidoro, (2000): “Metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales: teoría y práctica”, en Pagés i Blanch, Joan, Estepa Giménez, Jesús y Travé González, Gabriel (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva, pp. 491-517.

Hernández Cardona, Francesc Xavier (2000): Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 19-32.

Elliott, J. (2011): “The Educational Action Research and the Teacher”. *Action Researcher in Education*, 1(1), pp. 1-3.

Nichol, J. & Dean, J. (1997): *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge, pp. 108-117.

Pagès Blanch, Joan (2000): “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 33-45.

Paul, R., & Elder, L. (1995). Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.

Pérez Gómez, Ángel Ignacio (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Prats, Joaquín (1997): “La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales”. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (ed.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Sevilla: Diada Editora. pp. 9-27.

Seixas, Peter (1993): “The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history”. *American Educational Research Journal*, 30, pp 305-324.

Sobejano Sobejano, María José, (1997): “Formación permanente del profesorado: un reto y un soporte para la construcción de la didáctica de las Ciencias Sociales”. En Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (eds.), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada editora, pp. 95-99.

Souto González, Xosé M. (1988): “Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio”. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Souto González, Xosé M. (2013): “Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En de Miguel González”. En Rafael, de Lazaro y Torres, María Luisa, Marrón Gaite,

María Jesús (coords.) *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 121-147.

VanSledright, Bruce (2002): *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

6. Anexos

- Unidad Didáctica: “España: de la Restauración a la Segunda República”
- Proyecto de Innovación: aprendizaje de conceptos.

UNIDAD DIDACTICA:

“ESPAÑA: DE LA RESTAURACIÓN A LA SEGUNDA REPUBLICA”

Introducción

La Unidad Didáctica que vamos a tratar a lo largo del presente trabajo, “España: de la Restauración a la Segunda República”, se enmarca dentro del 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria como asignatura obligada para todos los alumnos de dicho curso, tal y como establece la orden del 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. De modo que esta unidad está dirigida a alumnos de entre 15 y 16 años, lo que deberá ser tenido en cuenta para adaptar la metodología y el contenido al desarrollo cognitivo de los alumnos.

La ley establece que en este curso de la ESO “se estudian contenidos sobre las sociedades actuales, los elementos que las caracterizan y los procesos de evolución y cambio que las han configurado. Estos contenidos se estudian en dos partes: una primera que abarca desde el conocimiento de los rasgos básicos del Antiguo Régimen y los factores de cambio que se produjeron en sus últimos años hasta el estudio de las sociedades y conflictos que pusieron fin a la primera mitad del siglo XX; en una segunda parte se estudian las características y los procesos sociales e históricos que están caracterizando el mundo actual”. Si bien el contenido es de historia universal (más bien europea) a la zaga de los contenidos generales se ubican los temas específicos de historia de España, de ahí que un tema tan amplio como este sea planteado en una única Unidad Didáctica.

Dentro del propio curso de 4º de ESO, este tema se haya entre la Unidad “La época de entreguerras” (Los “felices veinte”, la Gran Depresión, el ascenso del fascismo, la Revolución Rusa) y “La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias” (La Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría, la descolonización y el nacimiento del Tercer Mundo). Por tanto, la programación está planteada de forma que, tras ver un determinado periodo en el contexto mundial, se ve en el contexto de España. En consecuencia, el profesor debe tener en cuenta que los alumnos ya conocen la crisis del liberalismo y los problemas de democratización en Europa antes de verlos en España. Por otra parte, dentro del

organigrama del curso, la Unidad Didáctica se enmarca al comienzo de la tercera Evaluación, en las dos semanas siguientes a las fiestas de Semana Santa, lo que nuevamente debe ser tenido en cuenta.

La Unidad Didáctica “De la Restauración a la Segunda República” tiene como eje conductor el establecimiento de un régimen liberal parlamentario, oligárquico y no democrático en las últimas décadas del siglo XIX; su posterior crisis ante la imposibilidad de democratizarse en una sociedad cada vez más moderna y movilizadora, lo que ocasiona el desprestigio de la política y una oposición creciente; la salida autoritaria a la crisis del liberalismo en la forma de la Dictadura de Primo de Rivera, que ni moderniza ni democratiza el sistema, sino que simplemente acaba con la movilización social mediante el corporativismo y la represión del movimiento obrero; y finalmente la salida democratizadora y modernizadora a la crisis del liberalismo de la Segunda República, que formula un programa de reformas profundas con el objetivo de dar solución a los problemas que no supo resolver la Restauración, pero que encuentran la fuerte resistencia de la Iglesia y los movimientos católicos, los propietarios y el ejército, que acabarán siendo los apoyos sociales de los sublevados durante la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista.

1.1.Contextualización al grupo

Se trata de un grupo de 25 alumnos de los cuales 10 son alumnos y 15 alumnas. Encontramos además 2 repetidores –con bastantes posibilidades de pasar el curso y titular–, 1 alumno emigrante de origen marroquí, pero con conocimientos suficientes de castellano y buen nivel académico. Todos los profesores que imparten docencia al grupo coinciden en que se trata de un grupo bueno académicamente, en tanto que hay pocos suspensos y notas bastante altas, pero apático y muy poco participativo.

2. Objetivos

Según la ley antes citada “las Ciencias sociales, geografía e historia, tienen como objeto de estudio las interacciones que se establecen en las sociedades, poniendo especial énfasis en sus manifestaciones territoriales y en su evolución a lo largo del tiempo [...] Como consecuencia de lo anterior, la materia de Ciencias sociales, geografía e historia, debe plantearse como finalidad formar al alumnado para que sea capaz de conocer, comprender y analizar la sociedad que lo rodea desde el punto de vista de su funcionamiento, de su territorialidad, de su evolución o temporalidad y de sus

manifestaciones culturales, esencialmente artísticas, de tal forma que sea competente para mantener unas relaciones de convivencia democráticas y plurales, integrándose positivamente en esa sociedad y colaborando en su mejora o progreso”.

Los objetivos generales de la materia a los cuales esta Unidad Didáctica puede contribuir son los siguientes:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

8. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

12. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

13. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

3. Contenidos

La Ley establece un primer bloque de contenidos comunes para cuarto curso que incluye:

- Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes.
- Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia.
- Identificación de los componentes económicos, sociales, políticos, culturales, que intervienen en los procesos históricos y comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos.
- Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes escritas, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias.
- Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación.
- Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia.
- Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.
- Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de injusticia, discriminación, dominio o genocidio.
- Asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas y valoración del diálogo y la búsqueda de la paz en la resolución de los conflictos.
- Reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos o artistas relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época, e interpretación de obras artísticas significativas.
- Aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras relevantes.

En mayor o menor medida estos contenidos comunes serán trabajados en esta Unidad Didáctica.

La Ley establece en el bloque 2 los contenidos temáticos concretos de esta Unidad Didáctica:

- Crisis del Antiguo Régimen. Los peculiares procesos de industrialización y de construcción del Estado liberal y los conflictos y cambios sociales en la España del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, con atención especial a Aragón. El nuevo mapa provincial. El nacionalismo.
- España durante la II República, la Guerra civil y el Franquismo, con atención especial a Aragón. El primer estatuto de autonomía de Aragón.

Concretamente, de entre ellos serán objeto de la unidad los conflictos y cambios sociales de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX y España durante la II República.

A continuación detallaré los contenidos de la Unidad Didáctica:

- Restauración:
 - Configuración del sistema de la Restauración y funcionamiento real del sistema (turnismo, fraude electoral, caciquismo...)
 - Crisis del sistema de la Restauración (sociedad de masas, movilización social...)
- Dictadura de Primo de Rivera:
 - Apoyos de la dictadura.
 - Objetivos de la dictadura.
 - Naturaleza de la dictadura: entre la dictadura tradicional y la dictadura moderna.
- Segunda República:
 - Bienio social-azañista:
 - Reformas.
 - Oposición.
 - Bienio radical-cedista:
 - Revolución de octubre de 1934.
 - Frente Popular:
 - Aceleración de las reformas.
 - Radicalización de posiciones y violencia política.

4. Temas transversales

En la búsqueda de una educación integral, la ley establece que la educación en valores deberá formar parte de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en todas las materias de forma transversal. La Unidad Didáctica que estamos tratando, “De la Restauración a la Segunda República” resulta especialmente propicia para la educación en valores democráticos, la educación para la tolerancia, la paz y la convivencia. La propia naturaleza de la disciplina histórica, como conocimiento abierto a la crítica y a la verificación y, por tanto, al dialogo, predisponen hacia una educación en estos valores. La Historia permite además el desarrollo de un pensamiento abstracto, complejo, crítico y reflexivo que capacitan al alumno para ejercer una ciudadanía activa y crítica, a la vez que tolerante y respetuosa.

Más concretamente, la Unidad Didáctica “España: de la Restauración a la Segunda República” tiene como eje vertebrador la configuración de un sistema liberal-parlamentaria, los problemas de este para democratizarse en una sociedad cada vez más moderna y movilizadora y las salidas a esta crisis del liberalismo, una primera autoritaria y una segunda democrática y modernizadora, es decir, el tema de la democratización y sus problemas son transversales y reiterativos a lo largo de toda la Unidad, lo que permite al alumno diferenciar entre un sistema liberal-parlamentario y otro verdaderamente representativo y democrático, y comprender los problemas de la democratización y las resistencias a la misma. Por tanto, esta Unidad Didáctica permite un acercamiento a la idea de democracia de forma analítica y reflexiva, lo que sin duda propicia la educación en valores democráticos. Igualmente, comprender las dificultades del proceso de democratización en nuestro país puede ser una motivación para valorar nuestra democracia actual de forma reflexiva y crítica a la vez.

En un sentido similar, esta unidad didáctica con sus conflictos y problemáticas y, sobre, todo su final, un golpe de estado y una guerra civil, son un contexto propicio para la educación para la paz y la tolerancia, en tanto que es un periodo en el que la paz y el conflicto, la exclusión y la inclusión, el respeto y el odio, basculan constantemente de forma compleja y multifacética, pudiendo aprender mediante el estudio de esta doble faceta del periodo importantes lecciones para la convivencia futura.

5. Contribución a la adquisición de las competencias básicas

- A. Respecto a la competencia social y ciudadana, esta Unidad Didáctica permite comprender el difícil proceso de democratización de la sociedad española y el final de este en una dictadura, así como la diferencia entre un régimen liberal-parlamentario y una democracia. Igualmente las problemáticas del periodo nos permiten valorar el dialogo como vía necesaria para la solución de problemas y el respeto hacia las personas con opiniones diferentes.
- B. Respecto al tratamiento de la información y competencia digital, esta Unidad Didáctica permite el establecimiento de criterios de selección de la información que se plasma en el trabajo de los alumnos a través de la propuesta de actividades de búsqueda y selección de información además de síntesis de apartados amplios. Esta búsqueda de información se propone no solo en fuentes con soporte en papel sino también utilizando las nuevas tecnologías.
- C. Respecto a la competencia de comunicación lingüística, esta Unidad Didáctica permite la adquisición de un vocabulario específico además de que se plantean actividades que mejoran la comprensión y expresión escrita (lectura y análisis de fuentes primarias, redacción de pequeños temas, etc.).
- D. Respecto a la competencia matemática, en esta Unidad Didáctica se trabaja con datos estadísticos, porcentajes, proporciones, etc. (gráficas de porcentajes de votos, tablas con estadísticas de alfabetización, etc.).
- E. Respecto a la competencia de aprender a aprender, esta Unidad Didáctica propicia el aprendizaje de procedimientos que permiten aprendizajes futuros como la capacidad de síntesis, comprensión de textos, imágenes y gráficas, reflexión, análisis y crítica, etc.
- F. Respecto a la competencia de autonomía e iniciativa personal, esta Unidad Didáctica promueve la expresión de opiniones y reflexiones personales a partir de una información presentada en textos, datos e imágenes. Además permite la realización de pequeños trabajos individuales o en grupo (análisis de un texto, imagen o gráfica, búsqueda de información, etc.) que propician la autonomía personal.

6. Propuestas metodológica

6.1. Estrategias metodológicas

La ley establece que, en tanto que el proceso de aprendizaje lo es de construcción del conocimiento, se requiere “la adopción de metodologías activas, participativas y

cooperativas en las que el alumnado aprenda a aprender, asegurando así que la formación no acaba al promocionar la etapa, sino que las capacidades desarrolladas permitirán a ese alumnado integrarse en la sociedad que lo rodea y continuar de forma autónoma su aprendizaje en un futuro.”

Siguiendo las directrices generales que plantea la legislación, proponemos una metodología que fomente un modelo de aprendizaje activo en el que los alumnos sean los principales agentes en su formación de manera que se desarrolle sus habilidades para aprender a aprender; sin embargo, teniendo en cuenta la pasividad de la clase en la que se va a plantear esta unidad, consideramos necesaria una metodología en la que la participación este guiada y motivada constantemente por el profesor dentro del grupo clase, entendiendo que el trabajo autónomo sería imposible. Así la metodología planteada imbricaría contantemente las explicaciones en forma de clase magistral del profesor con actividades a partir de textos, graficas, imágenes y videos, que serán comentados y analizados por los alumnos con la guía y ayuda del profesor, quien propondrá preguntas que permitan al alumno su comprensión. Estas actividades podrán ser realizadas tanto de forma oral en el grupo clase como de forma individual y escrita con su posterior puesta en común, desarrollando así tanto el trabajo colaborativo como el individual. Esta metodología busca un acercamiento más directo de los alumnos a la historia ya sea leyendo fuentes primarias, observando viñetas de los periódicos de la época o viendo videos que recrean escenas del periodo estudiado. Entendemos que así los alumnos pueden desarrollar la empatía histórica a la vez que se acercan a la tarea del historiador – de forma muy dirigida nuevamente– construyendo la historia a través de sus fuentes. Al mismo tiempo esta metodología permite el aprendizaje no solo de unos contenidos específicamente del periodo histórico estudiado, sino también el aprendizaje de unos procedimientos cuya utilidad va más allá de la historia y de la escuela, como son la comprensión y expresión escrita y oral, el espíritu crítico, la capacidad analítica y reflexiva, etc. El objetivo de esta metodología es finalmente es que la unidad les aporte no solo conocimientos específicos sino el desarrollo de un pensamiento abstracto, complejo y crítico, aplicable a la propia realidad del alumno, lo que consideramos que es una de las principales aportaciones que la historia como asignatura obligatoria puede hacer a los alumnos de Educación Secundaria.

6.2. Organización (espacio, temporalización, formas de trabajo)

La clase en la que se va a desarrollar la unidad está dispuesta con las mesas de los alumnos de cara a la pared de la pizarra digital y de dos en dos. Dado que en 50 minutos sería bastante costoso mover las mesas y que la proyección de un power point será un elemento fundamental para el desarrollo de las clases, mantendremos esta disposición. Las mesas por pareja permiten además que el trabajo pueda ser desarrollado tanto en el grupo clase o individualmente, como por parejas.

6.3. Recursos didácticos

Para el desarrollo de la Unidad Didáctica se empleará un power point en el que aparecen las imágenes, textos, videos y graficas que se emplearán a lo largo de las sesiones. Para ello es necesario además el ordenador, el proyector y la pizarra digital que tiene el aula. Además se empleará un dossier con las actividades que los alumnos realizarán a lo largo de las sesiones. Finalmente se empleará el libro de texto, tanto como manual de referencia para los alumnos, como para el trabajo de textos e imágenes que aparecen en el mismo.

7. Actividades

7.1. Actividades de introducción-motivación:

- 7.1.1. Comparación del sistema de la Restauración con el sistema político actual a la luz de dos viñetas, cada una de su época.

7.2. Actividades de desarrollo:

- 7.2.1. Análisis dirigido de gráficas, imágenes, videos y textos.
- 7.2.2. Visionado de videos.

7.3. Actividades de síntesis:

- 7.3.1. Elaboración de mapas conceptuales extrayendo información de un texto. (Por ejemplo, a partir de unos artículos de la Constitución de 1876 completar un mapa conceptual en el que se desgane las características del sistema de la Restauración).
- 7.3.2. Elaboración de tablas. (Por ejemplo, tras ver las reformas del bienio republicano-socialista elaborar una tabla en la que aparezcan el problema, la medida y la oposición de las principales reformas).

7.4. Actividades de aplicación:

- 7.4.1. Respuesta reflexiva, crítica y justificada a preguntas clave de la Unidad. (Por ejemplo, para finalizar el apartado “Configuración del

sistema de la Restauración y funcionamiento real del sistema”, los alumnos de forma individual contestarán a la siguiente cuestión: ¿Podemos considerar representativo el régimen de la Restauración?)

7.5. Actividades de refuerzo:

7.5.1. Realización de esquemas o mapas conceptuales de cada apartado del tema a partir de la información proporcionada por el libro.

7.6. Actividades de ampliación.

7.6.1. Indagación de pequeñas cuestiones mediante el empleo de las TIC.

8. Evaluación

8.1. Criterios de evaluación:

8.1.1. Generales:

1_ Situar en el tiempo y en el espacio los períodos y hechos trascendentes y procesos históricos relevantes que se estudian en [esta Unidad Didáctica], identificando y explicando los diversos componentes que intervienen en ellos y sus interrelaciones. Se trata de evaluar que se conocen las principales etapas y períodos cronológicos, situándolos en el tiempo y el espacio, y los elementos que los caracterizan, así como las interrelaciones que se establecen entre ellos.

2_ Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos estableciendo conexiones entre ellas, reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales y comprendiendo y aplicando los conceptos de cambio y de tiempo histórico. Con este criterio se trata de comprobar que se es capaz de identificar y explicar los factores que intervienen en los procesos de evolución y cambio históricos, reconociendo la naturaleza, multiplicidad, jerarquización e interrelación de las causas, así como sus consecuencias a corto y largo plazo, siendo capaz de comprender las nociones de simultaneidad y cambio, aplicadas especialmente a la evolución histórica desde el siglo XVIII hasta el mundo actual.

8.1.2. Específicos:

El criterio de evaluación que específicamente hace referencia al tema que nos atañe es el número 7 en la ley:

7._ Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España desde el segundo tercio del siglo XX y los avances y retrocesos hasta lograr la modernización económica, la consolidación del sistema democrático y la pertenencia a la

Unión Europea. Este criterio trata de evaluar si se reconocen y comprenden, situándolas en el tiempo y el espacio, la crisis de la monarquía parlamentaria, las políticas reformistas emprendidas durante la Segunda República, las características y las etapas del franquismo, la transición política hasta la Constitución de 1978, la consolidación del Estado democrático y las etapas de la incorporación de España a la Unión Europea. Se trata también de evaluar las peculiaridades que estos procesos han tenido en Aragón.

Sin embargo, no recoge exactamente lo que será evaluado en esta Unidad Didáctica. Reformulado para concretarlo y adaptarlo sería así:

Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y economía de España de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX y los avances y retrocesos en los procesos de modernización económico-social y democratización. Este criterio trata de evaluar si se reconocen y comprenden situándolas en el tiempo y en el espacio, la configuración del sistema de la Restauración y sus problemas para democratizarse, la salida autoritaria a la crisis de la Restauración y las políticas reformistas emprendidas durante la Segunda República.

8.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación:

Con el fin de obtener las calificaciones a través del proceso evaluador, definimos señalamos una serie de instrumentos que nos van a servir para que nuestra evaluación sea lo más objetiva y sistemática posible.

1. Participación en las actividades realizadas en el grupo-clase, que será recogida en el cuaderno del profesor. En ellas se valorará el interés, la expresión oral, la riqueza de vocabulario y la propiedad en el lenguaje, la capacidad de reflexión y análisis, el rigor en el razonamiento y la capacidad de relación y de aplicación. Dada la metodología empleada la participación tendrá una importante participación en la calificación final.
2. Actividades individuales tanto en el aula como en casa, entregados y corregidos por el profesor. Estas actividades podrán ser de aplicación de lo aprendido, de síntesis, de refuerzo o de investigación. Algunas de ellas tomarán la forma de un *one minute paper* de forma que a través de una pregunta el alumno demuestre lo aprendido a lo largo de la sesión. En ellas se valorará la expresión escrita y la propiedad del lenguaje, la capacidad de reflexión y análisis, el rigor en el razonamiento y la capacidad de relación y de aplicación. Estas actividades tendrán además de su participación en la calificación final, la función de entrenar a los alumnos en la resolución de preguntas

propias de un examen. Al mismo tiempo servirán al profesor para hacer un seguimiento del nivel de comprensión de la materia.

3. Examen escrito, como prueba final del aprendizaje de la Unidad.

Elisa Galán Felipe
MEMORIA FIN DE MASTER EN LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES

Anexo 1: tabla con los contenidos, actividades y procedimientos/instrumentos de evaluación secuenciados:

	Contenidos	Actividades	Evaluación
Sesión 1º	La Restauración: Configuración del sistema y funcionamiento real del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad introductoria. • Mapa conceptual sobre la Constitución de 1876 • Análisis de imágenes y grafica sobre el turnismo y el fraude electoral. • Visionado de videos sobre el Pacto del Pardo y el caciquismo. 	Respuesta reflexiva y justificada a la siguiente pregunta: ¿Podemos considerar representativo el régimen de la Restauración?
Sesión 2º	Crisis del sistema de la Restauración.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de imágenes y grafica sobre la movilización social y política. • Visionado del video sobre la movilización social. 	Comentario razonado de la siguiente frase: “En las últimas décadas de la Restauración nos encontramos ante una sociedad cada vez más movilizada y critica y un régimen cada vez más obsoleto, que muestra serias dificultades para evolucionar desde un liberalismo oligárquico a un liberalismo democrático.”
Sesión 3º	Dictadura de Primo de Rivera.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis dirigidos de textos e imágenes. 	Respuesta reflexiva y justificada a la siguiente pregunta: ¿Qué supuso la dictadura para la deriva política del país?
Sesión 4º	La Segunda República: bienio republicano-socialista.	<ul style="list-style-type: none"> • Visionado de video introductorio sobre Segunda Republica. • Mapa conceptual sobre la Constitución de 1931. • Tabla de las reformas del bienio con el problema que pretendían solventar y la oposición que encontraron. 	Respuesta reflexiva y justificada a la siguiente cuestión: Frente a la crisis del liberalismo, ¿cuál es la propuesta de la Segunda República?
Sesión 5º	La Segunda República: bienio radical-cedista y Frente Popular	<ul style="list-style-type: none"> • Visionado de video sobre el Frente Popular. • Lectura de textos. 	Respuesta reflexiva y justificada a la siguiente cuestión: ¿Qué obstáculos encontró la Segunda República para consolidarse?
Sesión 6º	Examen		

PROYECTO DE INNOVACIÓN: APRENDIZAJE DE CONCEPTOS

Índice

1.	Introducción	46
2.	Planteamiento general y contexto teórico del estudio.....	46
3.	Presentación del problema objeto de estudio.....	50
4.	Metodología	53
5.	Presentación de resultados.....	56
5.1.	Dimensión 1.....	60
5.1.1.	Presentación resultados dimensión 1, 4ºc.....	61
5.1.2.	Presentación de resultados dimensión 1, 4ºb	65
5.2.	Dimensión 2.....	69
5.2.1	Presentación resultados dimensión 2, 4ºc.....	70
5.2.2.	Presentación de resultados dimensión 2, 4ºb	73
6.	Discusión de resultados y conclusiones	75
7.	Bibliografía	80
	Anexo 1: Dossier de la Unidad didáctica (aparatado Restauración	82
	Anexo 2: primera pregunta del examen final	86

1. Introducción

A lo largo de las siguientes páginas presentaré mi proyecto de innovación pedagógica basado en el aprendizaje de concepto que he desarrollado durante mi experiencia del practicum III en un instituto de Educación Secundaria con dos grupos de alumnos de 4º de la ESO. Mediante la proyección teórica de este proyecto primero y la puesta en práctica después he podido aprender valiosas lecciones que me permitirán desarrollar en un futuro mi práctica docente de manera más consciente y crítica, algo que considero clave en la mejora profesional de cualquier docente.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

La Historia es una disciplina analítica y reflexiva, en la que el historiador busca, mediante la interpretación, la comprensión profunda de un fenómeno o proceso histórico. Sin embargo, la sociedad en general y los alumnos en particular ven esta disciplina como una acumulación de datos, que si bien pueden encontrar en Wikipedia, deben ser memorizados de cara a un examen y olvidados días e incluso horas después. Como futuros profesores de historia debemos plantearnos, en primer lugar, si podemos considerar que estamos enseñando historia cuando no enseñamos a reflexionar, a interpretar y a pensar la historia, y en segundo lugar, que utilidad real tiene una enseñanza de la historia que genere como resultado la memorización superficial de unos pocos datos y su pronto olvido. Encuentro, por tanto, dos contradicciones en la actual enseñanza de la historia: la propia ausencia de utilidad de esta para el desarrollo personal y social de nuestros alumnos y la negación de la propia naturaleza reflexiva y analítica de nuestra disciplina.

En este sentido, Bruce Van Salendright (2002) afirma que sin la capacidad de hacer historia, de investigar el pasado por uno mismo, el aprendizaje de la historia, particularmente en los centros escolares, se reduce fundamentalmente a la memorización de fechas, acontecimientos y personas. Esta práctica memorística se basa en la creencia – en opinión de Van Sledright, infundada– de que los estudiantes jóvenes no tienen la capacidad intelectual de practicar la historia por ellos mismos, investigando el pasado. Sin embargo, sugiere que eso no es enseñar historia, que enseñar historia implicaría llevar a cabo el mismo tipo de actividades del historiador, de forma que los estudiantes podrían desarrollar las herramientas intelectuales necesarias para cuestionar los relatos oficiales heredados y criticar sus intentos de inspirar una forma de patriotismo acrítico.

En un sentido similar, Peter Seixas (1993) señala acertadamente que lo que los estudiantes reciben en sus clases de historia es una versión trasformada de los productos históricos: lo que comienza como contribuciones a un dialogo activo y transparente entre historiadores llega a los estudiantes a través de sus libros de texto y sus profesores como una voz de autoridad opaca. En contraposición a esta pseudohistoria propone que la enseñanza-aprendizaje de la historia se conciba en torno a cuestiones relevantes para los propios estudiantes sobre su cultura y experiencia, de forma que la historia pueda ser constructora de sentido, trasformando la clase en una comunidad de indagación análoga a la comunidad de los historiadores.

Ante las investigaciones que concluyen las dificultades del aprendizaje de historia en edades de educación secundaria, Martin Booth (1983) defiende que aprender historia puede contribuir de forma significativa a la vida cognitiva y afectiva de los estudiantes, puede mejorar la capacidad de estos para manejar y evaluar evidencias documentales y comprender y utilizar conceptos de alto nivel, puede modificar favorable y positivamente sus actitudes hacia otros grupos raciales y parece que los hace menos propensos a realizar juicios apresurados sobre cuestiones polémicas.

Por tanto, las dificultades que puede entrañar la enseñanza-aprendizaje de una disciplina abstracta y compleja, llena de matices e interpretaciones, como es la Historia, no nos puede desalentar de enseñar un verdadero pensamiento histórico analítico y reflexivo, para caer en la mera memorización de datos, que, si no están inscritos en la comprensión de procesos, no son sino anécdotas históricas de mayor o menor relevancia.

El paradigma de la investigación-acción en educación permite, a diferencia de la enseñanza tradicional, la introducción de modificaciones en el método enseñanza destinadas a mejorar su calidad de manera que podamos dar solución en mayor o menor medida a los problemas que encontramos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. La investigación-acción implica la fusión de enseñanza e investigación en una actividad singular; de manera que “hacer y crear cambio” y “desarrollar conocimiento y comprensión de las situaciones prácticas” son inseparables. La investigación-acción permite una retroalimentación constante entre la práctica y la teoría, entre la hipótesis y la praxis; permite formular hipótesis a partir de una realidad bien conocida, probar la hipótesis sobre ella y recoger los resultados en un mismo proceso permitiendo así una innovación docente práctica, útil y realista y, al mismo tiempo, crítica y compartida.

Para ello es necesario que los profesores diseñen y pongan en marcha cambios valiosos desde el punto de vista educativo en sus aulas o en cualquier otro entorno de aprendizaje. Para realizarlo, el docente tiene que comprender que hay espacios en los que es posible crear y generar cambios en su práctica educativamente valiosos. Los profesores en activo o en formación que desarrollan el hábito de indagación adquieren un medio poderoso para llegar a ser docentes más conscientes y atentos. La literatura científica ha comprobado que esta práctica mejora la efectividad del profesorado. Al aplicar y desarrollar estudios científicos, los profesores pasan a convertirse en investigadores en acción, y las visiones obtenidas gracias a este tipo de experiencias son componentes importantes para el desarrollo del conocimiento personal, profesional y práctico del profesorado.

Este trabajo busca desarrollar un proyecto de investigación-acción sobre el aprendizaje por conceptos, entendiendo que, en tanto que vertebradores de toda disciplina, la comprensión profunda de los conceptos puede aportar a nuestros alumnos un verdadero aprendizaje, reflexivo y analítico de la Historia.

De la importancia de los conceptos en cualquier disciplina y en la enseñanza-aprendizaje de esta dan buena cuenta los distintos autores. Mario Carretero y Margarita Limón (1993) indican que toda forma de conocimiento tiene cuatro características diferenciadoras: un conjunto de conceptos específicos, una manera diferente de articular y relacionar estos conceptos, un modo específico de aportar evidencias que apoyen la validez de las teorías y un modo propio de realizar la investigación. Richard Paul y Linda Elder (1995) afirman que todo “contenido” implica conceptos, en la medida en que no hay forma de aprender un corpus de contenidos sin aprender los conceptos que lo definen y estructuran. Igualmente aprender conceptos es aprender a utilizarlos pensando sobre algo, por lo que, para aprender cualquier corpus de contenidos, es necesario aprender a pensar precisa y razonablemente los conceptos que definen el contenido. Tal y como defienden Jon Nichol y Jacqi Dean (1997) los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual tanto nosotros como nuestros alumnos damos sentido a nuestro mundo. Los conceptos unidos a la información factual producen redes de conocimiento, en las que los significados emergen de las relaciones entre ellos. Bruner argumentaba que el desarrollo conceptual era un proceso continuo e incremental, en el que los conceptos se iban añadiendo y refinando progresivamente.

La enseñanza para la comprensión de conceptos debe necesariamente implicar activamente a los estudiantes en la comprensión de los mismos, forzándolos a explorar su significado y a ir construyendo poco a poco su propia comprensión. Hilary Cooper sugería que la discusión es fundamental para la formación de conceptos, en tanto que los estudiantes aprenden socialmente de su interacción unos con otros, apoyándose unos sobre las ideas de los otros para hacer su propia construcción conceptual, y llegando a acuerdos de significación tras un desacuerdo inicial y el debate correspondiente.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que el aprendizaje por conceptos tiene sus dificultades. Por ejemplo, Mario Carretero y Margarita Limón (1993) señalan que para que se produzca aprendizaje no basta con que el individuo reciba instrucción; sino que este depende de su nivel de desarrollo cognitivo. Y en un sentido similar, Sleeper (1975) entiende que para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo cognitivo de los alumnos, el educador debe primero identificar los elementos conceptuales más destacados, y después especificar la manera en que los estudiantes de diferentes niveles entienden los contenidos de la asignatura.

Mario Carretero (2011) señala que las investigaciones cognitivas realizadas muestran que los niños y adolescentes tienen graves problemas para comprender los conceptos históricos –sobre todo hasta los 12 años– debido probablemente a su carácter relacional y al desconocimiento de las realidades a las que se refieren. Un estudio que comparó las respuestas entre alumnos de 12, 13 y 14 años determinó que para los más jóvenes los conceptos cronológicos (prehistoria, cronología, neolítico) y sociopolíticos (dictadura, colonia, monarquía absoluta) resultaron igualmente difíciles, mientras que los de carácter personalizado (esclavo, señor feudal, pueblo nómada) fueron más fáciles; por su parte, respecto a los alumnos de 13 años se vio que los conceptos sociopolíticos eran ahora más fáciles que los cronológicos. Se muestra así que el alumno pasa de entender los conceptos a partir de sus rasgos o dimensiones más concretos a atribuirles cualidades más abstractas a medida que su desarrollo cognitivo evoluciona. También se ve que los alumnos primero comprenden los conceptos sociales de un modo estático y aislado y progresivamente, a medida que todo se relaciona, cada realidad viene definida dinámicamente por su relación con las otras: los adolescentes, hasta los 15-16 años, ven los distintos planos del mundo social como realidades diversas y sin conexión, y es a partir de entonces cuando también empiezan a concebir adecuadamente los procesos de cambio en la historia.

Teniendo en cuenta los condicionantes y las limitaciones de esta metodología, aprender historia como disciplina crítica y analítica, y, sobre todo, constructora de sentido a través del aprendizaje de conceptos es fundamental para nuestros alumnos. Como profesores de historia nuestro papel es generar y guiar un cambio conceptual, es decir, partiendo de los conceptos previos que tienen los alumnos, fomentar una modificación de la percepción personal que tienen de un concepto determinado a raíz de un estado de desequilibrio, disonancia o conflicto cognitivo en el alumno. En resumen, consiste en modificar ideas intuitivas o erróneas por otras que respondan mejor a la realidad o al problema planteado. Así, el cambio conceptual supondría la oportunidad de formar, mejorar y desarrollar la red mental de conceptos de forma correcta, coherente y exhaustiva, que permita a nuestros alumnos generar las herramientas mentales necesarias para comprender el mundo en el que viven.

3. Presentación del problema objeto de estudio

El proyecto de innovación basado en el aprendizaje de conceptos que vamos a desarrollar a lo largo de las siguientes paginas ha sido programado para dos grupos del curso de 4º de la ESO de la asignatura de Historia, dentro de la Unidad Didáctica “España: de la Restauración a la Segunda República”.

Esta unidad –tal y como la he planteado– tiene como eje conductor el establecimiento de un régimen liberal parlamentario, oligárquico y no democrático en las últimas décadas del siglo XIX; su posterior crisis ante la imposibilidad de democratizarse en una sociedad cada vez más moderna y movilizadora, lo que ocasiona el desprestigio de la política y una oposición creciente; la salida autoritaria a la crisis del liberalismo en la forma de la Dictadura de Primo de Rivera, que ni moderniza ni democratiza el sistema, sino que simplemente acaba con la movilización social mediante el corporativismo y la represión del movimiento obrero; y finalmente la salida democratizadora y modernizadora a la crisis del liberalismo de la Segunda República, que formula un programa de reformas profundas con el objetivo de dar solución a los problemas que no supo resolver la Restauración, pero que encuentran la fuerte resistencia de la Iglesia y los movimientos católicos, los propietarios y el ejército, que acabarán siendo los apoyos sociales de los sublevados durante la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista.

Dentro del programa de la unidad he planteado la metodología basada en el aprendizaje de conceptos para la explicación del apartado de la Restauración: la formulación del sistema de la Restauración, su funcionamiento real y su posterior crisis.

El concepto clave que explica este apartado –pero que también es necesario para la comprensión de toda la unidad– es el de “crisis del liberalismo”, que en este contexto se hace asimilable al de crisis de la Restauración, y que engarza con la historia europea –verdadero centro del currículo de este curso– en la que los procesos de crisis de sistemas parlamentarios y democráticos en estas fechas son comunes, aventurando la llegada de los fascismos. La “crisis del liberalismo” en España supone, como paso previo, la formación de un régimen liberal, parlamentario, oligárquico y no representativo, pero consolidado y relativamente estable durante el último tercio del siglo XIX, mediante el turno, que excluye a los partidos no dinásticos mediante la formación de mayorías parlamentarias gracias al encasillado, el caciquismo y el fraude electoral. Sin embargo, este sistema entra en crisis durante las primeras décadas del siglo XX a raíz de los cambios sociales que suceden en esta época y que dan lugar a la sociedad de masas característica del siglo XX: la sociedad de consumo y del ocio, el desarrollo de los medios de transporte y comunicación, el aumento de la movilización social y de la politización de la población, etc., en buena medida potenciados por el papel de España en la Primera Guerra Mundial. Estas transformaciones socio-económicas generan un conflicto entre una sociedad cada vez más moderna, movilizadora, informada y politizada y un sistema político que está quedando obsoleto al no ser capaz de modernizarse y democratizarse. Sin embargo, no hay que caer en determinismos históricos: el final de la Restauración fue un pronunciamiento militar que acabó con un sistema liberal y parlamentario de cincuenta años, que, no obstante, y esto también hay que tenerlo en cuenta, no contó apenas con oposición social.

Debe tenerse en cuenta que esto no pretende en ningún momento ser una interpretación historiográfica, aunque bebe de ellas. Esta argumentación, elegida como eje vertebrador de la unidad, no deja de ser una simplificación que busca una coherencia lógica y causal con una finalidad didáctica y que, por ello, obvia matizaciones o elementos multicausales que la historia tiene por su propia naturaleza, pero que considero evadir en favor de un aprendizaje que permita una comprensión profunda de este periodo en alumnos de 4º de ESO.

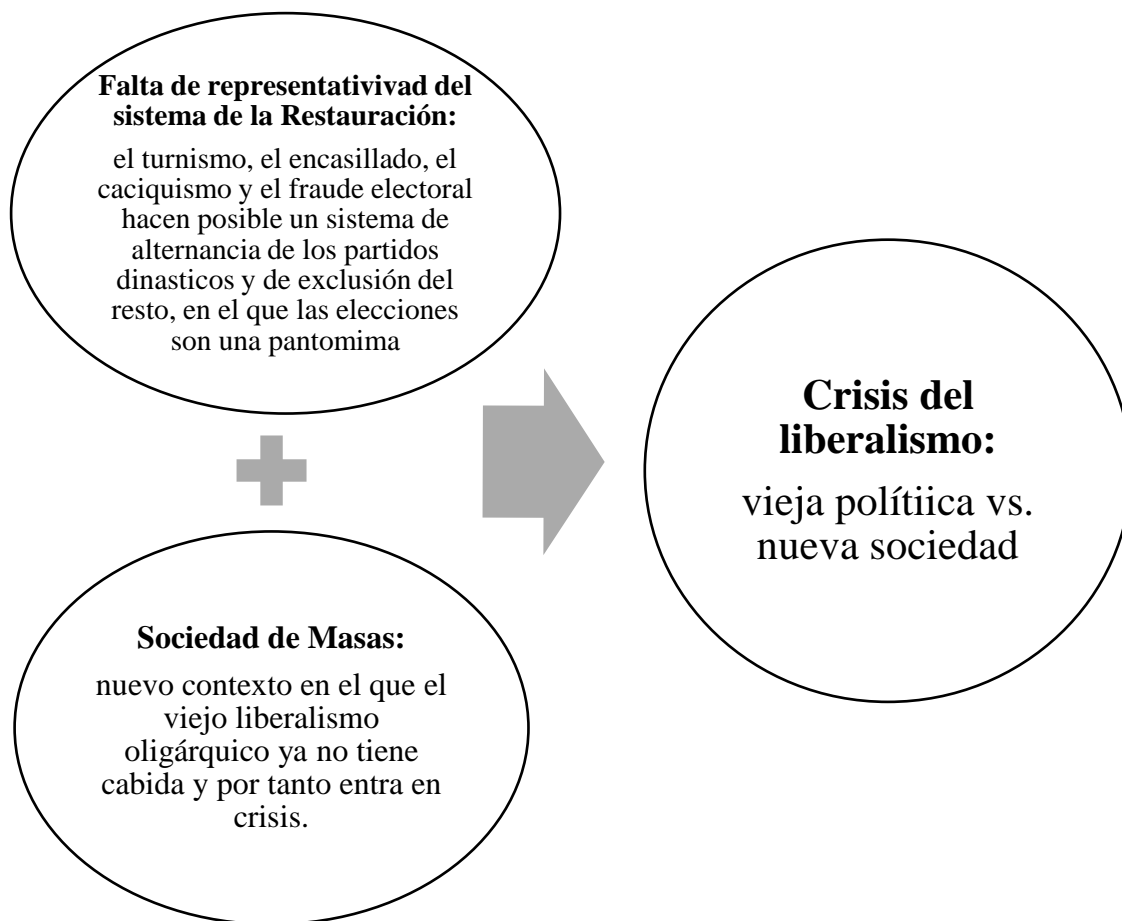
Para la comprensión de este concepto hay primero que entender claramente las dos dimensiones o facetas del mismo, dos ideas fundamentales que, a modo de las dos caras de una moneda, producen ese conflicto antes descrito entre vieja política y nueva sociedad que sería –dentro de la interpretación elegida para la explicación de este apartado– la razón de la crisis del liberalismo en España.

Por una parte, “la falta de representatividad del sistema de la Restauración” llevaría a la contradicción que existe en el hecho de que un sistema liberal y parlamentario con sufragio universal no fuera representativo. El sistema de la Restauración es un sistema liberal y parlamentario, por lo que debería caracterizarse por la representatividad, primero altamente limitada por el sufragio censitario, pero a partir de 1890, con el establecimiento del sufragio universal masculino, solo con la restricción de género. Sin embargo, el verdadero funcionamiento del sistema determinado por el pacto entre los dos partidos dinásticos, el Conservador de Cánovas y el Liberal de Sagasta, que establece el turno (la alternancia de los dos partidos dinásticos en el poder cada legislatura), excluyendo a los partidos no dinásticos, mediante el encasillado (la fabricación de los resultados electorales desde el Ministerio de la Gobernación, mediante la colocación de los candidatos oportunos en cada distrito electoral), el caciquismo (encargados de “hacer salir” los resultados electorales exigidos desde Madrid ya fuera por coacción o por influencia, a cambio de favores de la administración) y el fraude electoral (pucherazo, votos de difuntos, etc.) convierte al régimen de la Restauración en un sistema liberal oligárquico y nada representativo, en el cual las elecciones son una pantomima pues son los partidos dinásticos los que deciden las dinámicas políticas del país.

Por otra parte, “la sociedad de masas” que se empieza a formar en las primeras décadas del siglo XX exige la modernización y democratización del sistema oligárquico de la Restauración. Las transformaciones sociales, acaecidas en buena medida a raíz de la Primera Guerra Mundial: formación de la sociedad del consumo y el ocio, transformación de los medios de transporte y comunicación, aumento de la movilización y politización social, surgimiento de la opinión pública, etc. hacen que la sociedad española de este comienzo de siglo sea cada vez más moderna. Sin embargo, el sistema político oligárquico de la Restauración no sabe o no puede iniciar un proceso de democratización que lo adecue a la nueva sociedad. Los nuevos partidos y movimientos de masas ejercerán un poderoso atractivo para esta sociedad que no se siente representada, constituyendo una

alternativa política que a pesar de los grandes apoyos que logra y de la movilización social que genera, el sistema no permite que ocupen su sitio en la política del país.

El objetivo del aprendizaje de conceptos aquí desarrollado es que los alumnos entiendan la contradicción que hay en el hecho de que el régimen de la Restauración fuera liberal-parlamentario, pero no representativo, debido a diferentes mecanismos, como el turno, el encasillado, caciquismo y fraude electoral y que los cambios sociales y económicos de las primeras décadas del siglo XX (formación de una sociedad de masas, de consumo, nuevos medios de transportes, nuevos modos de ocio) llevaron a una sociedad más moderna y movilizadora políticamente, que ya no aceptaba la falta de representatividad del régimen oligárquico de la Restauración.



4. Metodología

El aprendizaje de conceptos no se ha planteado en esta ocasión como una actividad complementaria a la unidad, sino como la metodología base con la que desarrollar la enseñanza aprendizaje del apartado de la Restauración. De esta forma, el aprendizaje del concepto “crisis del liberalismo” vertebrará todo el apartado, entendiendo que de esta

manera los alumnos podrán realmente entender la significancia histórica del periodo estudiado.

El aprendizaje de conceptos determina una dinámica de clase caracterizada por un aprendizaje activo y colaborativo dentro del grupo-clase, por el acercamiento a las fuentes históricas ya sean textos, imágenes o gráficas, y por una evaluación continua, que permite al mismo tiempo condicionar un trabajo inteligente y dirigido del alumno y la rectificación de la práctica docente. Por tanto, la dinámica de las sesiones dedicadas al trabajo del apartado de la Restauración será la contante interacción de los alumnos con las fuentes, de los alumnos entre si y de los alumnos con la profesora, siendo el dialogo el medio con el que ir acercando al grupo a la comprensión del concepto a tratar.

El tema será introducido con una actividad que ponga en relación el periodo a estudiar y la actualidad, a través de la comparación de dos viñetas: una representa el turno de la Restauración, la otra el bipartidismo actual. El objetivo es activar los conocimientos previos que los alumnos puedan tener directos o indirectos sobre las ideas que vamos a tratar a continuación y, al mismo tiempo, presentar el tema como algo en absoluto ajeno a las preocupaciones e intereses de la sociedad actual.

Tras la presentación de unos ejes cronológicos para ubicar temporalmente a los alumnos, se procederá a la primera actividad del apartado: el trabajo de algunos artículos, especialmente representativos, de la Constitución de 1876, para extraer de ellos ideas clave –que son a su vez conceptos– en forma de mapa conceptual para así comprender la naturaleza y caracterización del Régimen de la Restauración: centralismo, confesionalismo, parlamentarismo, constitucionalismo, soberanía compartida, monarquía. De esta manera, se busca que los alumnos se acerquen a las fuentes primarias para extraer de ellas información con la que comprender la naturaleza, al menos formal, del régimen de la Restauración; así no solo practican una tarea propia del historiador, sino que además, mediante el trabajo propio y activo de acceso a la información, pueden comprenderlo y retenerlo mejor que con la mera transmisión.

A continuación se pasará a trabajar “el verdadero funcionamiento del sistema de la Restauración”, que no es sino el aprendizaje de la primera dimensión del concepto. A partir de una gráfica sobre los resultados electorales durante el periodo de la Restauración, un video del Pacto del Pardo y diferentes viñetas de la época, los alumnos tendrán que definir el turno para después poner sus ideas en común en el grupo clase. Un proceso

muy similar se hará para el mecanismo del encasillado, a través de una viñeta de la época; la figura del cacique, a partir de una viñeta y un texto; y el fraude electoral, a partir de varias viñetas y una escena de video (algunas de estas imágenes aparecen en el dossier, anexo 1).

Vista la caracterización del régimen liberal de la restauración y también el funcionamiento real del sistema, los alumnos deberán responder en 10 min de clase a la siguiente pregunta: ¿Podemos considerar representativo el régimen de la Restauración?

El trabajo de la segunda dimensión del concepto, “la sociedad de masas”, se basará en la visión de una serie de imágenes representativas de los cambios sociales y económicos de las primeras décadas del siglo XX (fotografías de publicidad, tranvías, automóviles, huelgas, manifestaciones, cafés, parques de atracciones, veraneo en la playa, etc.) acompañadas de una explicación de lo que supuso la Primera Guerra Mundial para el país. Será un repaso rápido y muy visual de las transformaciones sociales y económicas que cambiaron la sociedad española de la época. En dos puntos el ritmo de trabajo se ralentizará para prestar más atención. El primero de ellos será la semana trágica de Barcelona, que será empleada para explicar cómo la campaña de opinión pública “Maura no” hizo caer este gobierno, y así hacerles pensar a los alumnos la aparente contradicción entre esta influencia de la población en la vida política del país y la falta de representatividad del sistema, vista en las sesiones anteriores. Y el segundo, será la formación de los partidos y movimientos de masas, atendiendo a sus prácticas políticas, tan distintas a las de los partidos de notables, trabajadas a partir de la visión de imágenes de mítines, manifestaciones y congresos, y la lectura de textos que permitan una diferenciación clara entre ambos, para que los alumnos comprendieran la diferencia entre unos y otros, para entender finalmente —o este es el objetivo— que los partidos de masas estaban más adaptados a la sociedad modernizada y movilizadora de las primeras décadas del siglo XX.

Para comprobar la comprensión de esta segunda dimensión del concepto y relacionarla con la primera, se hará en clase, en 10 min, la siguiente pregunta: ¿Por qué los cambios sociales de las primeras décadas del siglo XX hacen entrar en crisis al sistema de la Restauración?

En la programación de la unidad didáctica está planeado dedicar dos sesiones al trabajo del concepto, una por cada dimensión, y tres más al resto de la unidad. Por último, el

examen final (anexo 2) de la unidad incluirá una pregunta sobre el aprendizaje del concepto, que busca poner en relación todas las dimensiones del mismo gracias al soporte de dos textos y dos imágenes que ejemplifican la diferencia entre los partidos de masas y los partidos de notables: ¿Por qué los partidos de masas estaban más “adaptados” a la sociedad de las primeras décadas del siglo XX que los partidos de notables, como los partidos dinásticos?

Para el desarrollo de todo lo visto se pretenden emplear un gran número de imágenes, ya fueran viñetas de la prensa o fotografías, todo de la época, así como textos y gráficas y también algún pequeño fragmento de documental o de película. Todo ello para ser leído u observado en clase, después descrito y finalmente interpretado en el grupo clase mediante las participaciones de los alumnos, guiados con pequeñas explicaciones por parte de la profesora. Todos estos materiales estarán estructurados y ordenados, pertinentemente acompañados de título o pie de foto o texto, en un power point para ser proyectado en la pizarra digital. Además, los alumnos dispondrán de un pequeño dossier con los elementos más importantes de la presentación, incluidas las actividades que deberán realizar y entregar el día del examen (anexo 1).

5. Presentación de resultados

La puesta en práctica del proyecto ha sido, como es normal, relativamente diferente a como había sido programado. En primer lugar, si bien el apartado de la Restauración de la unidad didáctica había sido programado para dos sesiones, finalmente se ha desarrollado en cinco, debiendo alargar así todo el desarrollo de la unidad. El trabajo con los alumnos ha resultado también más difícil de lo esperado: han sido pasivos y poco participativos, a la mayoría ha habido que preguntarles directamente para que participasen, repetirles la pregunta o lo último que se ha dicho y darles tiempo para pensar; no recuerdan los últimos temas ni tienen ningún conocimiento de la realidad actual, por lo que he tenido continuas dificultades para relacionar el tema tanto con lo anterior como con lo posterior o su propia experiencia.

Hay que decir además, que este proyecto así como toda la unidad se han puesto en práctica con dos grupos (4ºb y 4ºc) de características muy diferentes. La más obvia de las diferencias era el tamaño de los grupos: mientras en 4ºb había 24 alumnos (aunque uno de ellos muy absentista) en 4ºc eran tan solo 15. La capacidad para crear un clima de participación era por tanto, mucho mayor en 4ºc, donde en todas las sesiones todos los

alumnos participaban en mayor o menor medida, que en 4ºb donde los alumnos podían pasar más desapercibidos. Igualmente el ritmo de trabajo era mucho más lento en 4ºb al tener que gestionar el trabajo y la participación de tantos alumnos. Pero además, si bien en la junta de evaluación del segundo trimestre a la que pude asistir, los profesores del grupo valoraban como más trabajadores y mejores estudiantes a los alumnos de 4ºb, en el aula era más participativos y mostraban más interés los alumnos de 4ºc, quizás debido a que el tamaño del grupo les hizo perder más fácilmente la vergüenza. Esto conllevaba en primer lugar, un nuevo factor de ralentización para la dinámica de 4ºb; pero, sobre todo, que, a pesar de los peores resultados que suelen sacar los alumnos de 4ºc respecto a los de 4ºb, en esta ocasión, han sido los alumnos de 4ºc los que han obtenido unos resultados ligeramente mejores a los de 4ºb.

Concretando más sobre la puesta en práctica del aprendizaje del conceptos, ya al comenzar me di cuenta de la dificultades con las que me iba a encontrar al llevar a cabo la primera actividad, consistente en relacionar una viñeta del turnismo restauracionista y otra del bipartidismo actual. Los alumnos –acostumbrados, por otra parte, a atender y callar en el aula– se mostraron muy tímidos. Los menos, al cabo de unos momentos, identificaron a los políticos que aparecían en la viñeta actual (Rajoy, Sánchez e Iglesias), pero no fueron pocos los que ni siquiera pudieron reconocerlos. Más allá de la mera identificación, solo un alumno de cada grupo, tras insistir por mi parte, pudo reconocer cual era la cuestión de la que hacían burla en la viñeta. Mi duda estaba en si era la timidez o la ignorancia lo que motivaba el silencio de los alumnos. A lo largo de las sesiones siguientes fue comprendiendo que era un poco de ambas. Pero además empecé a identificar un problema que seguiría a lo largo de las sesiones: la lentitud del trabajo cooperativo basado en la participación de los alumnos.

El trabajo de la primera actividad propiamente dicha, la extracción de las características del sistema de la Restauración de los artículos de la Constitución de 1876, adoleció de las mismas dificultades: lentitud de los alumnos a la hora de responder, negativas a contestar cuando les interpelaba directamente y absoluto desconocimiento de conceptos o realidades tanto de la historia anterior a la época de la que estábamos tratando, como de la época actual. Por ejemplo, para entender la idea de centralismo, lo puse en relación con la cuestión catalana actual, de la que parecía que no sabían demasiado. O para que entendieran el confesionalismo tuve que explicar las distintas variables de relaciones Iglesia-Estado. A pesar de todo, poco a poco algunos de los

alumnos (más en 4ºc que en 4ºb) fueron soltándose poco a poco en la interpretación de los artículos, aunque fuera de manera superficial. Mi objetivo era más que la corrección de respuestas que los que alumnos fueran sintiéndose lo suficientemente cómodos para participar y así generar una dinámica interactiva en clase, por lo que intente ser lo más benigna posible con sus respuestas.

En la siguiente tanda de actividades, las que aludían al funcionamiento real del sistema de la Restauración, nuevamente estuvieron más participativos los alumnos del grupo c que los del b; aunque siempre levantaban la mano los mismos en cada clase, por lo que para que participasen todos tenía que interpelar a la mayoría directamente, aunque también he de decir, que a medida que avanzaban las sesiones muchos de estos alumnos respondían automáticamente a mis preguntas, por lo que era obvio que sí habían pensado la respuesta, pero que no estaban seguros o se sentían tímidos para contestar voluntariamente.

Estas actividades se basaban en la visión y comprensión de viñetas y textos, sobre todo; tareas en las que tuvieron más dificultades de las esperadas. Era comprensible esperar que tuvieran problemas a la hora de interpretar imágenes y textos, dado el desconocimiento que tienen del contexto histórico; pero esperaba partir de una descripción relativamente coherente de estos. Sin embargo, siempre me sorprendía lo que veían en las imágenes y lo que entendían en los textos. Sobre todo los textos, por muy cortos que fueran, les resultaban increíblemente difíciles: tenían que leerlos varias veces para siquiera poder decir que decía el texto. Esto nuevamente ralentizaba tremendamente el ritmo de las clases y me hacía acudir en su ayuda cuando a un alumno se le atragantaba la descripción de un texto. Nuevamente sorprendente era ver cómo tras pequeñas explicaciones por mi parte, los textos que en un principio les habían resultado completamente incomprensible empezaban a tener sentido. También hay que destacar que algunos de los mecanismos han sido más fáciles de comprender por los alumnos que otros: por ejemplo, el turnismo, ejemplificado en Cánovas y Sagasta en el Pacto del Pardo y el papel del cacique han resultado más fáciles para ellos que el mecanismo del encasillado que tuvimos que explicarlo varias veces (en 4ºc, por ejemplo, fue la única ocasión en la que los alumnos dijeron que algo no lo entendían, en 4ºb previendo las dificultades lo trabajamos más despacio).

Respecto a la pregunta realizada en clase sobre la representatividad del régimen de la Restauración, con la que se buscaba comprobar la comprensión de la primera dimensión del concepto, los alumnos tuvieron problemas para comprender que era “representatividad” pues lo entendían como una cuestión de justicia o de ética. A pesar de mis explicaciones sobre que quería decir representatividad, algunas de las respuestas aludieron a este significado ético.

El trabajo de la segunda dimensión empezó con el visionado rápido y descriptivo de una serie de imágenes sobre los cambios sociales y económicos de las primeras décadas del siglo XX (publicidad, calles con tranvías y automóviles, cafés, parques de atracciones, etc.) junto a imágenes de los movimientos y partidos de masas en mítines, congresos o manifestaciones. Para entender el contexto de todo ello explique brevemente el papel de España en la Primera Guerra Mundial. Más tiempo dedicamos a la diferenciación entre partidos de masas y partidos de notables, a partir de dos textos que después serían parte de la pregunta del examen sobre el concepto y que a juzgar por las contestaciones fueron bastante bien comprendidos. Sin embargo, teniendo también como referencia estas contestaciones –no pueden tenerse en cuenta las pregunta de clase, puesto que no hacían ninguna a pesar de mis múltiples interpelaciones al respecto– el visionado rápido de imágenes de los cambios sociales y económicos no funcionó bien; por el contrario, la explicación del papel de España en la Primera Guerra Mundial, que pretendía ser accesoria respecto a lo primero, fue entendido por los alumnos como algo mucho más importante y, por tanto, aparece explicado en las preguntas de manera aislada respecto a los cambios sociales que no son si quiera nombrados la mayoría de las veces. Es, por tanto, significativo, como los alumnos jerarquizan la información que reciben, de manera que lo explicado por el profesor está bastante más arriba en grado de importancia, que lo que se visualiza en un power point acompañado de descripciones hechas por los propios alumnos, a pesar de que la intención del profesor sea la contraria.

La comprobación del aprendizaje de esta dimensión se realizó mediante una pregunta que buscaba que los alumnos pusieran en relación los cambios sociales de las primeras décadas del siglo XX, con el surgimiento de los movimientos y partidos de masas y la crisis del sistema de la Restauración ante la imposibilidad de adaptarse a la nueva sociedad. En esta ocasión el problema fue mayor que la incomprensión de una palabra: puesto que el ritmo de trabajo en 4ªc estaba siendo mucho más rápido que en 4ªb, con este grupo no pudimos hacer que contestasen en la pregunta en la propia sesión, por lo que

constituyó una tarea para el día siguiente. Sin embargo, y como suele pasar, esto supuso que algunos de los alumnos no trajeron la tarea imposibilitando un estudio completo de los resultados de la segunda dimensión de los alumnos de 4ºb.

El aprendizaje del concepto tuvo su punto y final en la pregunta sobre el mismo del examen: ¿Por qué los partidos de masas estaban más “adaptados” a la sociedad de las primeras décadas del siglo XX que los partidos de notables, como los partidos dinásticos? Con ella pretendía que los alumnos pusieran en relación la falta de representatividad del sistema de la Restauración, los cambios sociales y económicos de las primeras décadas del siglo XX y la alternativa que suponían los partidos de masas, respecto a los partidos de notables en una sociedad que se estaba modernizando.

A partir de los escritos que buscaban comprobar el aprendizaje de las dos dimensiones y la respuesta a la pregunta sobre el concepto del examen, he categorizado los resultados obtenidos por cada grupo en cada una de las dos dimensiones trabajadas, diferenciándolos por niveles de comprensión.

5.1. Dimensión 1

Dimensión 1: ¿Entienden la contradicción que hay en el hecho de que el régimen de la Restauración fuera liberal-parlamentario, pero no representativo, debido a diferentes mecanismos, como el turno, el encasillado, caciquismo y fraude electoral?

Nivel 0: No entienden que no es representativo.

Nivel 1: Entienden que el sistema de la Restauración no es representativo porque no responde a la voluntad real de los votantes.

Nivel 2: Entienden que no es representativo porque el sistema tenía mecanismos para impedirlo:

- Categoría A: Porque los partidos dinásticos se alternan en el poder mediante un pacto: turno.
- Categoría B: Porque los partidos turnistas excluyen al resto a los partidos no dinásticos.
- Categoría C: Porque las elecciones ya están planeadas, encasillado.
- Categoría D: Porque el voto está influido o determinado por el cacique: caciquismo.

- Categoría E: Porque el voto esta falseado: fraude electoral.

Nivel 3: Entienden/intuyen la contradicción entre lo que debería ser el régimen de la Restauración en tanto que régimen parlamentario con sufragio universal y la realidad oligárquica del sistema debido a los mecanismos antes dichos.

5.1.1. Presentación resultados dimensión 1, 4ºc

Nivel	Alumnos	Proporción
Nivel 0		0/15 (0%)
Nivel 1	1c- 2c- 3c- 4c- 5c- 6c- 7c- 8c- 9c-10c-11c-12c-13c-14c- 15c	15/15 (100%)
Nivel 2	1c-2c-3c-6c-7c-8c- 9c-10c-11c-13c-14c-15c	12/15 (80%)
Categoría a	1c-2c-3c- 8c-9c-11c 13c-14c- 15c	9/15 (60%)
Categoría b	1c-2c-8c-14c-15c	5/15 (33%)
Categoría c	1c-2c-6c- 8c-9c-10c-11c-13c-14c-15c	10/15 (66%)
Categoría d	1c-3c-7c- 8c-9c-10c- 11c-12c- 13c-14c-15c	11/15 (73%)
Categoría e	2c-6c-7c-8c-9c-11c-13c-14c-15c	9/15 (60%)
Nivel 3	2c- 10c?-11c- 15c	4/15 (26%)

En primer lugar, hay que destacar que no hay ningún alumno de 4ºc que no haya comprendido, en mayor o menor medida, que el régimen de la Restauración no era representativo, aunque si es cierto, que algunos alumnos no acaban de comprender que es no ser representativo; por ejemplo, el alumno 4c afirma que no es representativo “porque todos los ciudadanos tenían los mismos derechos” aunque continua diciendo que “a la hora de convocar las elecciones no ganaba el partido que quería el pueblo sino que se hacían una serie de amañes para que salga el partido que el gobierno había elegido antes

de las votaciones” (4c)¹⁰. Por tanto, a pesar de la duda podemos considerar que el alumno 4c ha llegado al nivel 1, es decir, entiende que el sistema de la Restauración no es representativo porque no responde a la voluntad real de los votantes. Hay también otros dos estudiantes de los que podemos considerar que no han superado más allá del nivel 1, el 5c quien afirma que no es representativo “porque en las elecciones había un amplio porcentaje de votos que no corresponde con la opinión pública y muchos votos eran falseados y estaba todo pactado y preparado” y el 12c quien responde “no, ya que los gobernadores elegían a los representantes y no lo que la gente quiere”. Por tanto, 15/15 de los alumnos de 4º han llegado al nivel 1 de comprensión de este concepto.

La comprensión del nivel 2 implica entender que el régimen de la restauración tenía diversos mecanismos que impedían que fuera representativo, tales como el turno, que implica la exclusión de los partidos no dinásticos, el encasillado, la figura del cacique y el fraude electoral. Podemos considerar que 12 de los 15 alumnos comprenden en mayor o menor medida este nivel.

Concretando más, 9/15 comprenden el turno, es decir, la alternancia en el poder de los partidos dinásticos mediante un pacto (1c: “lo que hacían era acordar entre esos dos partidos, que un año le tocaba gobernar a uno y al otro partido el siguiente periodo. De ese modo, tenían asegurada la victoria siempre”; 11c: “hacían turno entre ellos, es decir, pactaban entre los dos partidos el ganador”; 14c: “Pacto del Pardo que habían hecho Cánovas y Sagasta, que consistía en que cada elección ganara uno, a esto se llama turno sistema de alternancia bipartidista también conocido como turno pacífico que fue una pieza clave para la restauración”; 15c: “Los Partidos Dinásticos, dirigidos por Cánovas y Sagasta, el Conservador y Progresista respectivamente tenían un artífice preparado para turnarse el poder cada legislatura”). Si bien es cierto que comenten inexactitudes como confundir legislatura con año, se aprecia que comprenden la esencia del turno.

La exclusión de los partidos no dinásticos del turno, aunque intrínsecamente relacionada con la categoría anterior es entendida por menos alumnos, 5/15 (1c: “y luego los partidos de masas, que no tenían oportunidad ya que amañaban las elecciones”; 2c: “no les permitían nunca tener una mínima representación en el gobierno”; 8c: “partidos

¹⁰ La referenciación de las citas de los alumnos se hará mediante el número que ocupan en la lista de clase y la letra del grupo. Por otra parte, se mantendrán los errores gramaticales y sintácticos de los alumnos.

no dinásticos, lo cuales siempre era imposible que ganaran las elecciones porque siempre conseguían pocos escaños y había bipartidismo”; 15c: “En el periodo de la Restauración, los partidos de masas nunca tuvieron una oportunidad real de gobernar”). Se percibe como este punto, aunque de vital importancia es nombrado de refilón por los alumnos, más como complemento de otra afirmación que como algo a lo que den importancia, lo que si bien implica que no entendieron su importancia real, también puede suponer que más alumnos lo entendieron aunque no le dieron suficiente importancia como para ponerlo en una respuesta.

El encasillado, el mecanismo por el cual las elecciones eran planeadas por el Ministro de la Gobernación ha sido entendido por 10/15 de los alumnos (aun con inexactitudes), lo que teniendo en cuenta la dificultad que tuvieron en clase para entenderlo (tuvimos que explicarlo y analizar las viñetas dos veces) lo considero todo un logro (2c: el encasillado, un sistema en el que era el ministro de Gobierno quien designaba los candidatos en cada circunscripción, y a través de caciques y alcaldes, conseguía que la población votara al que ellos habían decidido”; 6c: todas las elecciones estaban preparadas para que las ganara el partido que el gobierno quería”; 7c: “ya que el gobierno elegía los que iban a salir (encasillado)”; 9c: “ya estaba elegido el representante antes de que los ciudadanos votaran...”; 10c: “el gobierno era quien elegía la persona que gobernaba por cada provincia”; 11c “utilizaban el encasillado en el que el ministro de la gobernación disponía y colocaba a las personas que consideraba en distritos”; 13c: “la mayoría parlamentaria se conseguía cuando el Rey nombraba un jefe de gobierno y disolvía las cortes y convocaba elecciones, en las que el ministro elegía a representantes en cada localidad (encasillado); 14c: “el Ministro de la gobernación organizaba los votos para que saliera ganador el partido que había convocado las elecciones” y en el examen “el ministro de la gobernación organizaba los votos para que saliese ganador el partido al que le tocaba gobernar...”).

El papel del cacique, como último eslabón de la cadena de influencias que permitía el turno, ha sido entendido por nada menos que 11/15 de los alumnos. Aunque hay que considerar que habría aquí dos niveles de comprensión: uno primero que aludiría al papel del cacique como figura que influye y coacciona a los votantes (9c: “mediante los caciques la población vota a la persona que el gobierno quiere y no el que la población quiere ya que si vota al que no le ha dicho el cacique pues tendrá muchos problemas”; 12c: “porque a las personas analfabetas les decían lo que hagan y a quién votar ordenados

por los caciques”; 13c: el ministro de la Gobernación” se ayudaba de caciques que condicionaban a la población para votar al partido que establecía el ministro.”) y una comprensión más profunda de la figura, dadora de favores y castigos al mismo tiempo (1c: “el cacique que era una persona de la alta sociedad iba de casa en casa diciendo que si votaba a tal partido le daría dinero o cualquier privilegio, pero como no lo votara el cacique ordenaría que le pegaran una paliza, le subirían las cuotas, etc.”; 7c: “a veces eran coaccionados por el cacique local, que era quien tenía poder económico, y les podía hacer pagar menos impuestos, conseguir trabajos o favores, pero si ibas en contra de él, eran todo obstáculos, e incluso podías recibir palizas o puñaladas”; 8c: “eran obligados a votar ya que se lo exigía el cacique, y si eras amigo del cacique podías obtener un trato con él, el cual te beneficia, pero si no eras amigo del cacique, te subía los impuestos o te pegaba una paliza para que votases al partido que tenía que salir...”; 10c: “lo llevaban a cabo por medio del cacique, este “manipulaba” a las personas para que votasen al partido que tenía que gobernar. Para ello, si votaban a partido elegido, el cacique les hacía favores: les hacía prestamos, daba trabajo...Pero si no cumplían con lo que decía, podían incluso dar palizas y puñaladas con sus matones.”; 14c: “también los ciudadanos eran influenciados por el cacique ya que era quien les daba trabajo, les bajaba los impuestos, es decir, les hacía favores para que estos votaran al partido que el Ministro de Gobernación había elegido”). Me ha sorprendido gratamente el gran número de alumnos que han comprendido en cierta medida la figura polifacética del cacique y no solo su coacción, a pesar de la dificultad de esta cuestión.

Por último, el fraude electoral, a pesar de su simplicidad es nombrado en menor medida, quizás debido también a que precisamente por ello le dedicamos menor tiempo: 9/15 de los alumnos comprenden el papel de esta categoría (7c: “los votos eran fraudulentos, ya que votaban muertos, los escrutinios eran inverosímiles, ya que la gente votaba más veces...”; 8c: “esto se podía manipular de muchas formas, por ejemplo, inscribir a las personas fallecidas en los votos de un partido, si iba ganando el que no debía se incendiaban las urnas...”; 9c: “incluso llegaron a votar los muertos y quemar las urnas para que ganara el partido que ya habían acordado que ganaría”; 13c: “si no salían el partido deseado se falsificaban las elecciones (pucherazo); 15c: “basado en el falseamiento de elecciones [...] llegándose incluso a usar el voto de fallecidos para conseguir el objetivo”). Se ve como dos imágenes son reiterativas: la quema de la urna

que salió en un video y los votos de muertos de lo que vimos una viñeta: se percibe, por tanto, como en este caso la memoria visual jugó un gran papel.

Finalmente, el nivel 3 de comprensión de esta dimensión implica entender la contradicción entre lo que debería ser el régimen de la Restauración en tanto que régimen parlamentario con sufragio universal y la realidad oligárquica del sistema debido a los mecanismos antes dichos, es decir, entender que si bien debería ser representativo en la práctica no lo era. Podemos ver que 4/15 de los alumnos –casi una tercera parte– ven esta contradicción, lo que consideró un éxito de comprensión de esta primera dimensión (2c: “no porque aunque era un sistema liberal y los partidos que gobernaban eran elegidos por votación el pueblo...”; 10c: “El régimen de la Restauración aunque era liberal, los votos ya estaban planeados para que saliese un partido con la mayoría absoluta y los ciudadanos no podía elegir a quien verdaderamente querían que gobernase en su provincia”; 11c: “ya que aunque se consiguió el sufragio universal en 1890, aunque podía votar más gente había amañes por varios motivos...”; 15c: “pues era una falsa democracia”...“el gobierno elegía las elecciones y no al revés, como es un verdadero sistema liberal y democrático”).

5.1.2. Presentación de resultados dimensión 1, 4ªb

Nivel	Alumnos	Proporción
Nivel 0	7b	1/23 (4%)
Nivel 1	1b- 2b- 3b- 4b- 5b- 8b- 9b- 10b- 11b- 12b- 13b- 14b- 15b- 16b- 17b-19b- 20b- 21b- 22b- 23b- 24b- 25b-	22/23 (95%)
Nivel 2	1b? - 2b- 3b- 4b- 5b- 8b- 9b- 10b- 11b- 12b- 13b- 14b? - 15b- 16b- 19?- 20b- 21b- 22b- 23b?- 24b- 25b?	21/23 (91%)
Categoría a	1b- 3b- 4b- 5b- 8b- 9b- 10b- 11b- 12b- 13b- 15b- 16b- 17b- 21b- 22b- 24b	16/23 (69%)
Categoría b	3b- 5b- 9b- 11b- 12b- 15b- 17b- 24b-	8/23 (34%)
Categoría c	2b- 4b- 8b- 10b- 15b- 17b- 20b- 21b-	8/23 (34%)
Categoría d	2b- 3b- 4b- 5b- 8b- 9b- 10b- 12b- 13b- 14b- 15b- 16b- 19b- 20b- 22b- 23b- 25b	17/23 (73%)
Categoría e	2b- 3b-9b- 10b- 17b- 19b-	6/23 (26%)

Nivel 3	1b- 2b- 8b- 13b- 16b- 19?	6/23 (26%)
---------	---------------------------	------------

En este grupo encontramos un alumno que realmente no ha comprendido ni siquiera que el régimen de la restauración no es representativo por lo que tendríamos que situarlo en el nivel 0 de comprensión (7b: “Si ya que cuando va a votar la persona lo que hace es representar el voto de su partido y también porque el ciudadano ve cómo podía representar del partido que haya votado para ser presidente del gobierno”).

El resto de la clase, 22/23¹¹ han llegado al nivel 1 de comprensión, el más básico, que implica entender que el sistema de la Restauración no es representativo porque no responde a la voluntad real de los votantes (1b: “El gobierno no importaba en la vida de las personas”; 4b: “no se puede considerar un régimen que represente a la ciudadanía porque los representantes no los elegía la población, sino...”; 5b: “no, porque para que fuera representativo las opiniones del pueblo deberían tomarse en cuenta, y eso no ocurre”; 8b: “Cánovas del partido conservador y Sagasta del partido liberal no tenían en cuenta la opinión del pueblo...”; 15b: “no, porque daba igual lo que la gente votara ya que iba a salir el resultado que los políticos querían...”; 22b: “en realidad, el derecho a voto no servía de nada ya que con pactos hacían lo que ellos querían”; 23b: “no, ya que no votaban a un partido porque ellos lo eligiesen con sus criterios personales para que un partido gobernase bien, según ellos.”)

Un buen porcentaje del grupo (21/23 alumnos) ha llegado al nivel 2 de comprensión de esta dimensión, es decir, entienden que no es representativo porque el sistema tenía diferentes mecanismos para impedirlo, aunque en diferentes grados.

A la comprensión del turno, que supone entender que los partidos dinásticos se alternan en el poder mediante un pacto, han llegado 16/23 alumnos (3b: “entre ellos [Canovas y Sagasta] hicieron el Pacto del Pardo que consistía en la alternancia del gobierno o también llamada turno. Siempre se aseguraban de salir mayoría absoluta para excluir a los demás partidos y que así asegurarse la presidencia”; 5b: “Porque los principales partidos de notables [...] empezaron un acuerdo llamado el acuerdo del Pardo, por el cual ellos eran los únicos dos partidos que estarían en el poder, y cada uno se votaría

¹¹ Contamos 23 alumnos a pesar de que la lista del grupo es sobre 25 porque una alumna está todo el año de intercambio (6b) y otro (18b) ha faltado a tantas clases, incluido el examen, que no tenemos datos para evaluar su aprendizaje.

al otro alternándose en cada legislatura y permitiéndose la mayoría absoluta”; 15b: “el turno era el cambio pactado de gobierno entre el partido conservador de Cánovas y el liberal de Sagasta, [...] consistía en amañar las elecciones de tal forma que , en cada legislatura uno de ellos saliera ganador por mayoría absoluta y el otro lo saldría a la siguiente legislatura, así conseguían mantener la monarquía..”)

Sin embargo, la idea de que el turno se basa en la exclusión de los partidos no dinásticos solo es respondido por 8/23 alumnos (5b: “gracias a este método (denominado turno) solamente los partidos de Cánovas y Sagasta podían permanecer en el poder, de forma que el resto de los partidos nunca llegarían al poder”; 9b: “cada legislatura salía uno de ellos y además con la mayoría absoluta, cosa que es muy importante ya que así no tenían que pactar con los partidos no turnistas...”; 15b: “y también no dar opción de gobierno a los otros partidos no dinásticos”).

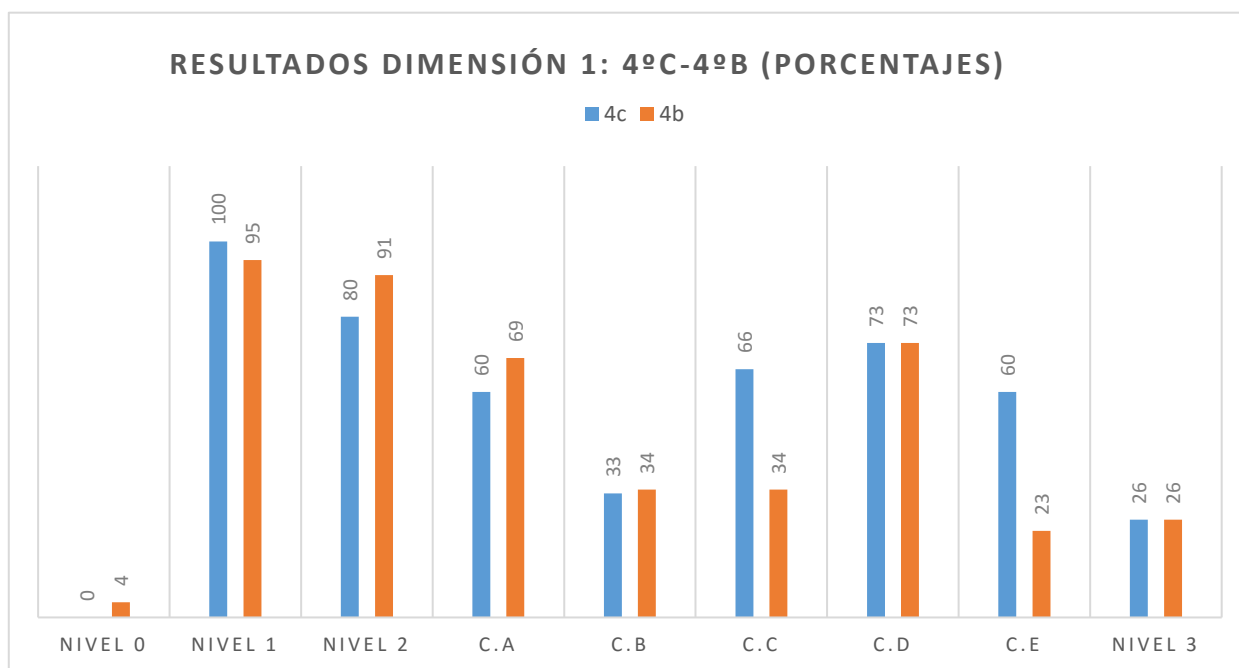
El encasillado, el mecanismo por el cual las elecciones eran planeadas por el Ministro de la Gobernación ha sido entendido por 8/23 alumnos (2b: el rey proclamaba la disolución de las Cortes. Entonces el Ministro del Congreso era quien procedía a las elecciones. Este elegía a los gobernadores e intentaba conseguir la mayoría absoluta de los caciques”; 15b: “El encasillado era el método que se utilizaba para hacer que salieran unos y otros diputados en cada distrito, esto se realizaba por el ministro de la gobernación apodado el gran elector ya que seleccionaban los diputados a dedo”). El menor porcentaje de comprensión de esta idea en 4ºb respecto a 4ºc probablemente se deba a que en este último grupo se trabajó dos veces ante las dudas que mostró todo el grupo.

El papel del cacique para influir en los electores han sido entendido por 17/23 alumnos, pero nuevamente con dos niveles de comprensión: los más se refieren solo a la capacidad del cacique de influir en el voto (2b: “y los caciques se aprovechaban de la gente, haciéndoles que votaran a un partido a cambio de trabajo u otros favores”; 4b: “los votos estaban condicionados por la presión que ejercía el cacique y por el poco nivel cultural de la población en algunas zonas”; 10b: “El régimen de la Restauración no representa a la población porque todas las personas estaban condicionadas por un cacique, que era el encargado de hacer efectivos los deseos del gobierno en los lugares donde la gente era analfabeta prometiéndoles cosas ...”) y los menos comprenden la figura polifacética del cacique (14b: “porque los caciques van controlar los votos de los ciudadanos. Como el

cacique puede dirigir quien trabaja en sus tierra, también puede quitar el trabajo de los que no votan a cual el sean dirigido”).

Finalmente, el papel del fraude electoral solo ha sido nombrado por 6/23 alumnos en sus escritos (9b: “también se utilizaba el fraude electoral por el cual <<votaban hasta los muertos>> para obtener la mayoría absoluta...”). Nuevamente repito que las pocas referencias a esta categoría a pesar de su simplicidad se debe más a que los alumnos no la tienen en cuenta a la hora de contestar que a la incomprensión de la misma.

Por último al nivel 3, el más complejo y abstracto de esta dimensión, que implica entender la contradicción entre lo que debería ser el régimen de la Restauración en tanto que régimen parlamentario con sufragio universal y la realidad oligárquica del sistema debido a los mecanismos antes dichos, han llegado 6/23 alumnos. Considero que aquí habría que hacer algunas matizaciones. Por ejemplo el alumno 1b hace una reflexión que si bien va en este camino es realmente peculiar: “Ni los votos, congresos ni el gobierno actuaban por el pueblo, por lo que a mi parecer, en esa época no habría sido necesario que hubieran existido ni las Cortes y tampoco los congresos si verdaderamente solo el gobierno elegía quien subiría al poder con mayoría absoluta”. También el alumno 21b hace una reflexión interesante relacionando el sistema de la Restauración con la actualidad: “Esto demostraba que el proceso de elecciones iba totalmente al revés que el actual, es decir, en vez de ir primero el voto electoral de los ciudadanos y luego el del congreso, primero decidían quien debía salir y luego hacían las elecciones de la población”. Por último, otras interpretaciones resultan más claras (2b: “No, porque aunque hubiera un sufragio universal...” y en el examen “aunque ahora votaran todos los hombres mayores de 25 años guerra de la clase social que fueran, estos sufragios eran manipulados”; 8b: “No, porque el voto de los ciudadanos sirve para que gobierno el representante que la mayoría absoluta de la población quiere para su país, pero en el caso de la Restauración no era representativo porque...”; 13b: “aunque estaba el sufragio universal, los votos del pueblo no tendrían poder ya que no les interesaba lo que el pueblo pensara...”; 16b: “aunque en teoría se suponía que si lo hacía ya que era un sistema parlamentario con sufragio universal masculino y por lo tanto, en principio elegían los electores a sus representantes mediante votos, pero...”; 19b: “no ya que aunque sí que haya sufragio universal y todos pueden votar, el partido mayoritario ya está elegido anteriormente...”).



5.2. Dimensión 2

¿Entienden que los cambios sociales y económicos de las primeras décadas del siglo XX (formación de una sociedad de masas, de consumo, nuevos medios de transportes, nuevos modos de ocio) llevó a una sociedad más movilizadora políticamente que ya no aceptaba la falta de representatividad del régimen oligárquico de la Restauración?

Nivel 1: Entienden el aumento de la movilización y politización de la sociedad de las primeras décadas del siglo XX en España.

Nivel 2:

Categoría a: Entienden los cambios sociales y económicos de las primeras décadas del siglo XX

Categoría b: Entienden la alternativa política que ofrecían los partidos de masas frente a los partidos dinásticos.

Nivel 3:

Entienden que la política de la Restauración, poco representativa, había quedado obsoleta en la sociedad de las primeras décadas del siglo XX que se estaba modernizando y que era cada vez más movilizadora y politizada.

5.2.1 Presentación resultados dimensión 2, 4ºc

Nivel 0	12c	1/15 (6%)
Nivel 1	1C- 2c- 3C- 4c-5c- 6c- 8c- 9c-10c-11c-13c-14c	12/15 (80%)
Nivel 2		
Categoría a	2C- 8C- 11c-13c-15C	5/15 (33%)
Categoría b	2C- 3C- 7c- 8c- 9c-10c-11c-13c- 14c-15C	10/15 (66%)
Nivel 3	2C- 7c?-8C?-11c- 13c-15C?	6/15 (40%)

En esta segunda dimensión hemos encontrado un alumno (12c) que no manifiesta realmente la comprensión de ninguno de los niveles. Salvo él y otro alumno que no tiene en cuenta para sus escritos, 12/15 de los alumnos del grupo han alcanzado el nivel 1, que alude a la movilización social, es decir, el aumento de la movilización y politización de la sociedad ante la incapacidad del sistema de gestionar la participación política de los ciudadanos. Se percibe como los alumnos si bien la mayoría lo señalan como una cuestión importante, lo ven más como una causa de la crisis que como una manifestación de un problema más profundo, lo que da lugar a contestaciones a veces muy superficiales (3c: “Porque los trabajadores trabajaban mucho y empezaron a hacer huelgas y manifestaciones para trabajar las ocho horas. También hace que entre en crisis el desarrollo del sindicalismo y el inicio del pistoleroismo...”; 4c: “el pistoleroismo es uno de los hechos que hicieron que el sistema de la restauración entrara en crisis porque los patronos de las empresas empezaron a matar a los obreros por hacer huelga”; 5c: “porque los obreros hacen huelgas y consiguen sus objetivos, de manera que los obreros casi siempre están haciendo huelgas...”; 11c: “hay una gran lucha entre patronos y obreros; porque los patronos dejan de aceptar las reivindicaciones de las huelgas de obreros y estos continúan haciéndolas, porque hasta el momento les habían funcionado. Crecen los sindicatos y a partir de aquí se crea el “pistoleroismo” y “los sindicatos libres” el asesinato del presidente, cierres patronales...”; 14c: “la política entra en crisis ante el auge del movimiento obrero y los sindicatos que protagonizaron entre otras, la Semana Trágica en

1909”). En otras ocasiones se percibe que la comprensión de la movilización social es más profunda y alude a las pretensiones de decisión política de la ciudadanía (6c: “porque la gente empezó a tener más importancia por lo que empezaron a hacer huelgas para conseguir tener los derechos que ellos querían como puede ser la jornada de ocho horas...”; 9c: “porque la clase obrera ve que no se le está teniendo en cuenta y lo que hacen para solucionarlo exponerse en huelga...”).

En el nivel 2 diferenciamos entre dos categorías de igual grado de complejidad. La primera, incluiría la valoración de los cambios sociales que experimenta España durante las primeras décadas del siglo XX. Son pocos los alumnos (5/15) que aluden a este factor en sus escritos, que sin embargo no tiene demasiada dificultad; ello me indica más que una incomprensión de la idea, la falta de puesta en valor del factor, lo que sería un fallo por mi parte a la hora de desarrollar la explicación (8c: “porque los ciudadanos empiezan a tener ganas de ocio, y se van de vacaciones y quedan en quedadas de té, y gracias a esto se crea una sociedad de consumo. Todo esto se viaja a causa de que España se beneficia de la I Guerra Mundial ya que actúa como país neutro...”; 15c: “Durante esta época hay cambios en la sociedad, pues llegan los beneficios de la Revolución Industrial como nuevos medios de transporte como el tranvía y el automóvil, se hacen populares las tertulias de café y veranear (los patronos) y se crea la publicidad para crear demanda” y en el examen “La sociedad se volvió consumista, alentada por la publicidad, aquellos que se lo podían permitir veraneaban en la playa y aparecieron nuevos medios de transporte, el tranvía y el automóvil.”).

La segunda, se refiere a la alternativa política que ofrecían los partidos de masas frente a los partidos dinásticos, de la cual hacen buenas referencias 10/15 de los alumnos (2c: “Porque los partidos de masas comienza a hacer mítines en la calle para pedir el apoyo de los ciudadanos, creyendo que estos también se interesaban por la política y que su colaboración era importante, no como los partidos de notables”; 3c: “Por qué los partidos de masas se hacía lo que los ciudadanos querían, su opinión contaba para definir la sociedad y realizaron mítines para estar en contacto con la sociedad y ganarse sus votos...”; 7c: “Los partidos de masas buscan el voto de la gente, hacen mítines para que les escucharan ya que no tenían sitio en el gobierno...”; 9c: “porque los partidos de masas se dedicaban a dar discursos a todos los ciudadanos que estuvieran en la calle y quisieran oírlos. Además ellos podía proponer un cambio ya que los partidos de notables se habían estado turnando todo el rato”; 13c: como no podían hacer nada democráticamente

utilizaron las huelgas y manifestaciones como modo de hacerse notar. Mientras los partidos de notables estaban “sentados en sus oficinas” y ganando los votos y el poder, los movimientos obreros salían a la calle con mítines y huelgas... para conseguir un papel en el poder”; 15c: y a pesar de las inexactitudes “la razón de que los partidos dinásticos estuvieran menos adaptados es debido a la política oligárquico que se llevaba a cabo en los despachos, una política que lejos de ser democrática y para nada representativa de la población. La lucha contra este sistema y la cercanía a la población hicieron que triunfaran los partidos de masas”). Es curioso como algunos alumnos enfocan esta idea como una cuestión de justicia o ética política; está muy claro en el alumno 10c: “[los partidos dinásticos] no movían un dedo por la sociedad, solo pensaba en sus intereses y los que tenían dinero [...] los partidos de masas se dedicaba a contar la verdad, explicaban los métodos que se llevaban a cabo entre los partidos dinásticos para obtener el poder y la mayoría de los votos. A diferencia de los partidos dinásticos, a los partidos de masas les importaba la opinión de las personas, querían lo menor para ellos y trataban de ganarse el voto de los mismos”.

Finalmente, el nivel 3, que supone la comprensión de todo el concepto de “crisis de liberalismo”, es decir, entender que la política de la Restauración, poco representativa, había quedado obsoleta en la sociedad de las primeras décadas del siglo XX que se estaba modernizando y que estaba cada vez más movilizada y politizada, ha sido superada en mayor o menor medida por 6/15 de los alumnos, casi la mitad, lo que son unos resultados muy favorables, pero sobre los que hay que hacer algunas matizaciones. La comprensión de este nivel está bastante claro en algunos alumnos: 2C: “Los cambios sociales de una sociedad de consumo y que sabía que su reivindicación era impórtate, ponía en peligro el sistema de la Restauración, donde el pueblo era unos analfabetos sin importancia y los patronos y más ricos, debía tener el control del país y por tanto ser obedecidos, porque ellos “sabían” lo que era mejor” Y en el examen “La industrialización de la economía española, el aumento de las ciudades y de los grupos de oposición era muestra de que la sociedad estaba cambiando, que ellos [se refiere a los ciudadanos] eran los que verdaderamente debían elegir a sus gobernantes (no con fraudes) y que su unión podía generar un cambio”; 11c: “la sociedad en el siglo XX evolucionó notablemente, se incorporó el ocio, los vehículos... pero el gobierno no evolucionó con la misma rapidez por lo que se quedó atrás”; 13c: “La sociedad del siglo XX ya no era una sociedad vieja como la del gobierno de notables (dinásticos), era una sociedad modernizada en la que se

había introducido el consumo, el ocio, los cafés e innovaciones como los transportes. Esta sociedad estaba cansada de que no se le representase en las urnas porque los partidos dinásticos controlaban y falsificaban las elecciones...”. Pero está más intuitiva en otros: 7c: “porque la política en un despacho encerrado, haciendo votaciones fraudulentas no cabe en la cabeza de las poblaciones del siglo XX”; 8C: “España vive la Época de los “felices veinte” y la gente se empieza a interesar por la política y acude a los “programas electorales” de los partidos de masas, que a diferencia de los dinásticos, estos consiguen los votos en la calle y no en los despachos como los dinásticos”; 15c: “Pero con los cambios en la sociedad también influyeron en su popularización [partidos de masas]”.

5.2.2. Presentación de resultados dimensión 2, 4ºb

Nivel	Alumnos	Proporción
Nivel 0	1b- 7b- 14b-	3/16 (18%)
Nivel 1	3b- 4b- 8b- 9b- 10b- 11b- 13b- 16b- 19b- 22b- 24b-	11/16 (68%)
Nivel 2		
Categoría a	8b- 24b-	2/16 (12%)
Categoría b	2b- 3b- 4b- 8b- 9b- 10b- 11b- 13b- 15b- 16b- 19b?- 22b- 24b-	13/16 (81%)
Nivel 3	8b- 24b-	2/16 (12%)

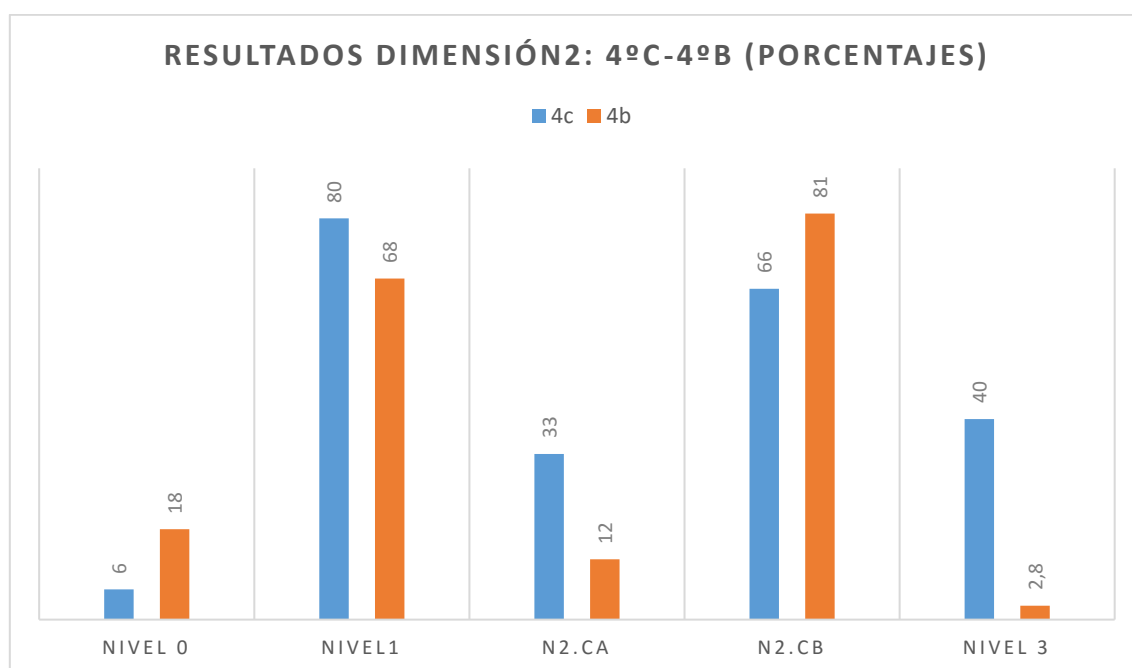
Respecto al grupo 4ºb, no hay suficientes datos para establecer los niveles de comprensión de esta dimensión de 7 alumnos (5b, 12b, 17b, 20b, 21b, 23b, 25b) debido a las faltas de asistencia o de entrega de tarea (debido a la falta de tiempo con este grupo, la pregunta de la segunda dimensión que estaba proyectada para hacer en clase fue mandada de deberes).

Encontramos tres alumnos (1b-7b-14b) cuyas respuestas, confusas e incoherentes, nos indican que no han comprendido ninguno de los niveles. Además encontramos la característica poco habitual de que hay menos alumnos que han comprendido el nivel 1 de comprensión de esta dimensión que la categoría b del nivel 2. Así 11/16 alumnos han alcanzado el nivel 1 de comprensión, es decir comprenden el aumento de la movilización y politización de la sociedad de las primeras décadas del siglo XX en España (9b: “pero

los ciudadanos se conciencian de que son importantes y empiezan a manifestarse para obtener ciertos beneficios como por ejemplo el del 1 de mayo en 1919 de la UGT en Madrid luchando por la implantación de la jornada de 8 horas...”).

Hay solo dos alumnos que han alcanzado la categoría a del nivel 2 que implica entender los cambios sociales y económicos de las primeras décadas del siglo XX (8b: “nuevos avances en la sociedad, como una sociedad de consumo, alumbrado, ocio (parque de atracciones) nuevos medios de transporte...”). Por el contrario, la categoría b de este mismo nivel, la alternativa política que ofrecían los partidos de masas frente a los partidos dinásticos, ha sido la más comprendida de todas, con 13/16 alumnos que la han alcanzado (2b: “en cambio, los partidos de masas miraban más por los derechos de los ciudadanos, de los trabajadores, contaban con la opinión popular, celebraban mítines con ellos (los partidos dinásticos nunca hacían mítines, se reunían en sus despachos para acordar los turnos)”; 4b: “Los partidos de masas [...] era los partidos que representaban a la población descontenta y para concienciar a la población daban charlas dirigidas a la población...”; 10b: “los partidos de masas... luchaban con los ciudadanos para conseguir mejores derechos y los partidos dinásticos no contaban con ellos...”; 11b: “Con este contexto histórico, el pueblo español fue consciente en diferenciar a los partidos de notables...”; 15b: “la política de estos partidos [de masas] se hacía en las clases, se habla del pueblo como una unidad a la que los políticos también pertenecían y se tenían en cuenta los intereses de la mayoría de la población; sin embargo, los partidos de notables no contaban con la opinión del pueblo, su política se hacía en los despachos, hablaban del pueblo como una muchedumbre de pobres...”; 16b: “los partidos de notables despreciaban y no tenían en cuenta al pueblo, ya que no lo necesitaban, mientras que los partidos de masas hacia política en las clases y apelaban al pueblo. Con este podemos deducir que estaban más adaptados a la sociedad, porque estaban en contacto con ella y la escuchaban, mientras que los otros no la tenían en cuenta...”; 19b?: “los partidos de masas [...] representaban más la voz del pueblo, al contrario que los de notables...”) Y nuevamente encontramos una visión ética de la política : 22b: “los partidos de masas [...] estaban acostumbrados a estar en la calle con los ciudadanos, a dar mítines delante de muchos de ellos, ya que los partidos no dinásticos contaban con la opinión del ciudadano, lo que están en contra del caciquismo, los que quieren decir verdades...”).

Finalmente, 2/16 alumnos han alcanzado el nivel 3 de esta dimensión, que supone entender que la política de la Restauración, poco representativa, había quedado obsoleta en la sociedad de las primeras décadas del siglo XX que se estaba modernizando y que era cada vez más movilizadora y politizada, que no es sino la comprensión de todo el concepto (8b: “Porque el desarrollo y cambios sociales supuso que la población viviera mejor económicamente y con mejor calidad de vida. Por tanto, a la población le interesaba un sistema más moderno y con ideas renovadas...”; 24b: “tras los avances sociales como la aparición de la publicidad haciendo que haya conflictividad entre fábricas, la gente se puede permitir vacaciones porque ha aumentado su dinero, hay nuevos medios de transporte para mejorar la comodidad al viajar; son cambios producidos al caer el gobierno, los partidos de masas se dirigen a la gente para que reclamen derechos, con esto los pobres se revelan, crean campañas para movilizar la opinión pública...”)



6. Discusión de resultados y conclusiones

A la vista de los resultados podemos considerar que la experiencia de este proyecto ha tenido un éxito relativo: el 40% de los alumnos de 4ºc y el 12% de los de 4ºb han alcanzado la comprensión del concepto. Sin embargo, esta visión general resulta poco constructiva de cara a sacar lecciones que mejoren nuestra práctica como docentes.

Si concretamos más, es fácil ver como la comprensión de la primera dimensión, “la falta de representatividad del sistema de la Restauración” ha alcanzado un éxito más que considerable en ambos grupos: un 100% de los alumnos en 4ºc y un 95% en 4ºb han superado el primer nivel; un 80% en 4ºc y un 91% en 4ºb han superado el segundo nivel, y un 26% en ambos grupos han alcanzado el tercer y último nivel de comprensión. Dentro del nivel dos la categoría mejor comprendida por los alumnos es la d, el papel del cacique, con un 73% en ambos grupos. Puede resultar sorprendente que el papel polifacético y complejo del cacique, dador de favores y castigos por igual, sea mejor comprendido que el fraude electoral, teniendo en cuenta lo concreto que es este último; sin embargo, tal y como diferentes estudios han puesto de relieve (Mario Carretero, 2011), el aprendizaje de la historia para alumnos que no han desarrollado por completo su pensamiento abstracto es más fácil cuando se personifica, en este caso, en la figura del cacique. También hay que destacar respecto a esta dimensión, el carácter ético con el que muchos alumnos juzgan la historia. Así la falta de representatividad en la Restauración era más juzgada que analizada o interpretada por los alumnos. Nuevamente es comprensible que los alumnos de 4º de la ESO analicen el pasado con los mismos parámetros de justicia y ética que emplearían para juzgar su presente.

Por su parte, la comprensión de la segunda dimensión, la sociedad de masas y su incompatibilidad de con el sistema poco representativo de la Restauración, ha sido mucho más limitada. En primer lugar, el 6% en 4ºc y el 18% en 4ºb no han comprendido nada en absoluto de esta dimensión. En segundo lugar, solo el 80% en 4ºc y el 68% en 4ºb han alcanzado el nivel más básico de la comprensión de esta dimensión. Además no son pocos los que interpretan la movilización social como causa de la crisis de la Restauración, más que como la manifestación de la incapacidad del sistema de gestionar la participación política de su población. En tercer lugar, respecto al segundo nivel, encontramos un gran éxito en la comprensión de la categoría b, la alternativa de los movimientos y partidos de masas en la nueva sociedad frente a los partidos de notables, con un 66% en 4ºc y un 81% en 4º; pero un gran fracaso en la comprensión de la categoría a, los cambios sociales de las primeras décadas del siglo XX, con un 33% en 4ºc y un 12% en 4ºb. Esto quizás se deba, simplemente, a cómo estaba formulada la pregunta en el examen, con el apoyo de textos e imágenes que diferenciaban los partidos de masas y los partidos de notables. Pero aun así, considero necesario hacer un replanteamiento de la forma de trabajar los cambios sociales y económicos: entiendo que puesto que no son precisamente lo más difícil que

hemos visto, la falta de referencias a ellos en los escritos de los alumnos se deba sobre todo a que el trabajo sobre ellos no ha sido suficiente para ponerlos en valor como un factor importante que tener en cuenta a la hora de comprender el proceso histórico que se da durante este periodo. También en esta dimensión encontramos como los alumnos interpretan la diferenciación entre unos y otros como una cuestión de ética política, de una manera bastante maniquea: los buenos frente a los malos. En último lugar, la comprensión del nivel 3, que no es sino la comprensión de todo el concepto es buena en 4ºc con un 40% (aun con limitaciones), pero muy baja en 4ºb con solo el 12% de los alumnos que la han alcanzado.

La diferencia entre el éxito de la primera dimensión y el fracaso, aunque relativo de la segunda, se deba probablemente al diferente grado de complejidad. Mientras para la comprensión de la primera dimensión la reflexión era lineal, uncausal, lógica y hacía referencia solo al plano político: el régimen de la Restauración debería ser representativo en tanto que liberal, parlamentario y con sufragio universal, pero no lo es debido a diversos mecanismos; la comprensión de la segunda dimensión es mucho más compleja: cambios sociales, cambios políticos, incompatibilidad entre vieja política y nueva sociedad... Los elementos o factores que hay que comprender, tener en cuenta y saber relacionar en esta segunda dimensión, que enlaza con la comprensión de todo el concepto no solo son demasiado sino mucho más complejos.

En primer lugar, la idea de permanencia y cambio dentro de un proceso histórico les resulta a la mayoría realmente complejo de entender: ellos perciben generalmente el cambio entre un periodo y otro, y la permanencia como las características que invariablemente definen un periodo. Así la idea de que la Restauración entre en crisis por la permanencia del sistema político en contradicción con el cambio de las circunstancias sociales, les resultaba, a gran parte de ellos, imposible de entender.

En segundo lugar, la interrelación entre elementos sociales, económicos y políticos, también resultaba muy compleja. Los alumnos generalmente o bien optaban por un discurso basado o lo social o en lo político, o lo yuxtaponían ambos sin relacionarlos.

Y esto se relaciona con la tercera dificultad, la multicausalidad dentro de un pensamiento en red, puesto que para los alumnos era realmente difícil tener en cuenta varios elementos a la hora de explicar un fenómeno, ante lo cual recurrían siempre al último explicado

tuviera o no lógica: así ha sido frecuentemente explicada la crisis de la Restauración por las consecuencias de la Primera Guerra Mundial.

Son todos mecanismos mentales imprescindibles en el pensamiento histórico pero difícilmente asumibles para alumnos de 16 años. Estas incapacidades, que atribuyo tanto al desarrollo cognitivo de los alumnos, como a las propias dinámicas educativas que generalmente alientan más un estudio memorístico que uno reflexivo y analítico, han hecho realmente difícil guiar a los alumnos hacia la comprensión del concepto, sobre todo cuando íbamos ganando en complejidad y abstracción.

De todo ello, podemos deducir que erré a la hora de plantear un concepto tan complejo, multidimensional, multicausal y que aludía a la contradicción entre cambio y permanencia, al no tener en cuenta las dificultades que podrían acarrear estos mecanismos mentales para los alumnos. Hubiera sido preferible plantear conceptos más estáticos, vinculados a una sola dimensión de la realidad ya fuera la social o la política, y unicausales, o al menos que no incluyese tantas dificultades.

Además he de señalar que la aplicación práctica de la metodología del aprendizaje por conceptos ha entrañado una serie de dificultades prácticas importantes, que hay que tener en cuenta en un trabajo posterior de estas características.

En primer lugar, la falta de tiempo ha sido un problema constante y de muy complicada solución manteniendo la metodología formulada. El trabajo de aprendizaje de conceptos había sido planeado para dos sesiones, sin embargo, ocupó finalmente cinco. Hay que decir que hubo incidentes importantes (media clase fue a una actividad extraescolar en un grupo y llegaron a los últimos quince minutos por otra actividad en el otro grupo) que limitaron el tiempo. Pero, de todas formas, hubiera sido imposible acomodarse al plan original de una dimensión por sesión, puesto que cuando la metodología se basa en la participación y el trabajo de los alumnos, para el profesor resulta muy difícil marcar un ritmo diferente. Es más, en las opiniones de los alumnos realizadas de manera anónima, la mayoría señalan la rapidez de mis explicaciones, en la búsqueda de poder llegar a terminar el tema.

En segundo lugar, si bien el trabajo con fuentes primarias ya fueran imágenes o textos, me parece fundamental a la hora de estudiar historia, a los alumnos raramente les resulta motivador y sí realmente complicado pues no entienden lo que quieren decir ni las unas ni los otros. Por tanto, todos necesitan una explicación demasiado amplia por el parte del

profesor para que ellos puedan llegar a utilizar la fuente para la comprensión del concepto. Aun con ello, considero que esto en buena medida es así por la falta de costumbre. Si los profesores de historia generásemos dinámicas de constante trabajo e interacción con las fuentes, los alumnos no solo mejorarían su capacidad de comprensión lectora, sino que podrían interpretarlas mejor, permitiendo entonces cierto trabajo de indagación histórica similar al del historiador. No obstante, para comprobar esto habría que desarrollar una metodología que incluyera el trabajo con fuentes primarias durante bastante más tiempo que tres semanas.

Y en tercer lugar, ha resultado evidente, tanto a lo largo del desarrollo de las sesiones como después al analizar los resultados, que la experiencia ha sido más enriquecedora para 4ºc que para 4ºb, a pesar de que las previsiones, por referencias pasadas, eran mejores para este último grupo. La tutora ya me informó de las diferencias entre ambos grupos: si bien 4ºb sacaba mejores notas porque trabajaban y estudiaban más, 4ºc era un grupo más activo y participativo con un interés más allá de las calificaciones, aunque eso también llevaba a que su estudio fuera menor. Mis conclusiones al respecto es que siempre hay que adaptar la metodología al grupo: una metodología no es buena o mal per se, sino por la capacidad del profesor de llevarlas a cabo con éxito, por las características del grupo, la naturaleza del contenido o las circunstancias del momento. Así una metodología activa basada en la observación, la deducción y la reflexión ha sido muy sugerente para un grupo que si bien no es dado al estudio, participa en clase con interés y buena disposición.

Resumiendo, si bien el concepto de “crisis del liberalismo” era adecuado en tanto que permitía una comprensión profunda, analítica y reflexiva del régimen de la Restauración, la forma en que lo he desarrollado ha “chocado” con importantes barreras difíciles de sortear, puesto que se deben, sobre todo, al desarrollo cognitivo de los alumnos. Estos “choques” se sitúan, sobre todo, en la comprensión de la segunda dimensión; mientras que la primera, “la falta de representatividad del sistema de la Restauración”, a juzgar por los resultados, considero que ha sido adecuada tanto en su formulación como en su desarrollo práctico, por las características antes explicadas. Por tanto, la metodología del aprendizaje por conceptos es pertinente en la medida en que el concepto formulado lo sea. En este caso, la segunda dimensión, por el contrario, ha resultado demasiado compleja para los alumnos de 4º de ESO, al menor desarrollada en dos sesiones como se ha hecho (que, no obstante, es más de lo que debería haber sido). Así pues, entiendo que debería ser reformulada para poder explicar la crisis del liberalismo en España de una

manera más lineal y menos relacional. Entiendo que mi problema ha sido, sobre todo, enfocar la cuestión desde un punto de vista más historiográfico que didáctico, sin tener en cuenta el desarrollo mental de las personas a las que iba dirigido el proyecto. Son ellas, con su edad, circunstancias, intereses y características las que deben determinar la forma en la que desarrollamos nuestra docencia y pensando en ellas debemos formular los conceptos que consideramos importante que aprendan.

7. Bibliografía

Booth, Martin (1983). ¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato? Extraído de Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.

Carretero, Mario (2011). La dificultad para comprender los conceptos históricos. Extraído de: Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Carretero, Mario y Limón, Margarita (1993). El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión. Extraído de: Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.

Nichol, Jon & Dean, Jacqi (1997) Actividades para el desarrollo conceptual. Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.

Paul, Richard & Elder, Linda (1995). El contenido es pensar, pensar es el contenido. Extraído y traducido de: Paul, R., & Elder, L. (1995). Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.

Seixas, Peter (1993). Historia significa cuestionar, debatir. Extraído y traducido de: Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.

VanSledright, Bruce (2002). El razonamiento histórico frente al relato identitario. Extraído y traducido de: VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past*.

Elisa Galán Felipe
MEMORIA FIN DE MASTER EN LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES

Learning to Read History in Elementary School. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Anexo 1: Dossier de la Unidad didáctica (apartado Restauración)

ACT. 1: Lee detenidamente estos artículos de la Constitución de 1876 y completa el mapa conceptual con la información que el texto proporciona:

LA CONSTITUCIÓN DE 1876

- “Art. 11º. La religión Católica, Apostólica, Romana, es la del Estado. La Nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado. (...)”

- Art. 13º. Todo español tiene derecho: De emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta o de otro procedimiento semejante, sin sujeción a la censura previa. De reunirse pacíficamente. De asociarse para los fines de la vida humana...

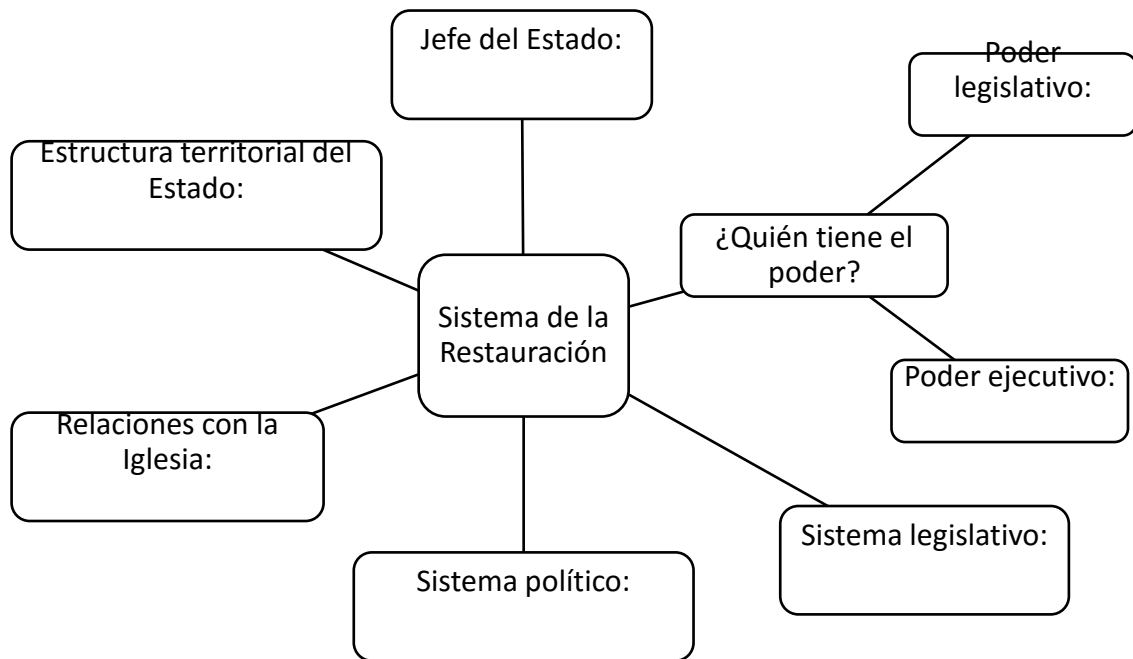
- Art. 18º. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el Rey.

- Art. 19º. Las Cortes se componen de dos Cuerpos Colegisladores, iguales en facultades: el Senado y el Congreso de los Diputados.

- Art. 50º. La potestad de hacer ejecutar las leyes reside en el Rey, y su autoridad se extiende a todo cuanto conduce a la conservación del orden público en el interior y a la seguridad del Estado en la exterior, conforme a la Constitución y a las leyes.

- Art. 51º. El Rey sanciona y promulga las leyes. (...)”

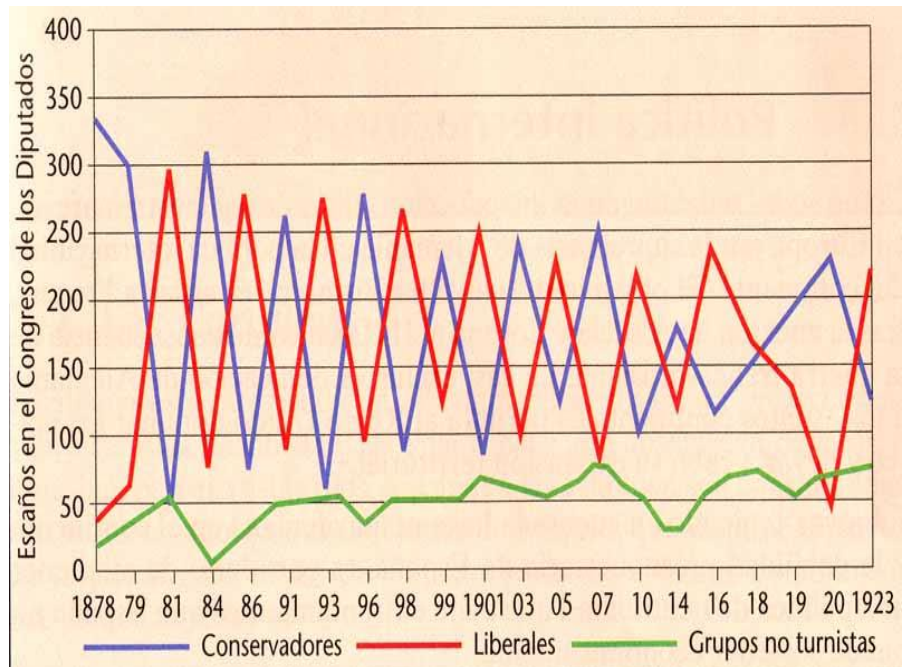
- Art. 75º. Unos mismos Códigos regirán en toda la Monarquía, sin perjuicio de las variaciones que por particulares circunstancias determinen las leyes. En ellos no se establecerá más que un solo fuero para todos los españoles en los juicios civiles y criminales (...)”.

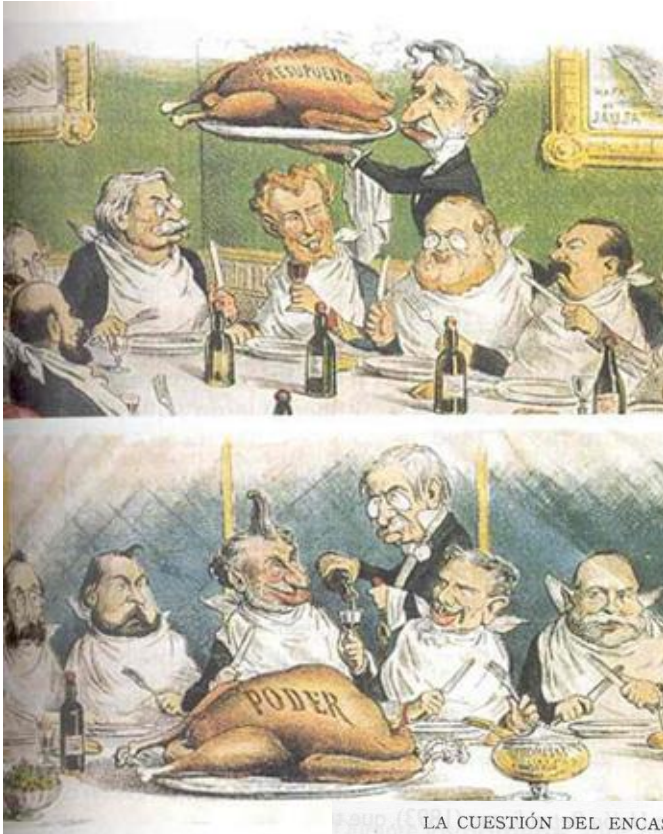


ACT. 2: Comprensión del mecanismo del turnismo a través de gráficas, imágenes y videos.

A. Análisis de gráfica:

- Describe la gráfica
- ¿Cuáles son los partidos que ganan las elecciones?
- Los partidos no turnistas ¿tienen alguna oportunidad de gobernar?





B. Análisis video del Pacto del Pardo:

- ¿Quiénes llegan a un acuerdo?
- ¿En qué consiste el acuerdo?
- ¿Qué objetivo tiene?

C. Análisis de imagen:

- Describe la imagen
- ¿Qué representa?

D. ¿Qué es el turnismo?

ACT. 3:
Descripción del mecanismo del encasillado a través de la siguiente viñeta satírica:

¿Cómo funciona el mecanismo del encasillado?

ACT. 4:
¿Podemos considerar representativo el régimen de la Restauración?



ACT. 5: Análisis de texto: Manifiesto UGT-CNT de 1917.

- ¿Quiénes son los autores del manifiesto? ¿Qué ideologías representan?
- ¿Qué situación denuncian?
- ¿Cuál es el objetivo de la huelga general que plantean?

ACT. 6: Responde a la siguiente pregunta:

¿Por qué los cambios sociales de las primeras décadas del siglo XX hacen entrar en crisis al sistema de la Restauración?

Anexo 2: primera pregunta del examen final

1. ¿Por qué los partidos de masas estaban más “adaptados” a la sociedad de las primeras décadas del siglo XX que los partidos de notables, como los partidos dinásticos?
(4 puntos)

- Para la contestación de esta pregunta guíate por los textos e imágenes. Además sería conveniente incluir dentro de la argumentación de la respuesta la diferenciación entre partidos de masas y partidos de notables, las características de la sociedad de las primeras décadas del siglo XX, así como las características del sistema de la Restauración, en la medida en que te ayuden a resolver la cuestión.



Viñeta satírica en la que aparecen Antonio Cánovas del Castillo, líder del partido Conservador y Práxedes Mateo Sagasta, líder del partido, dándose la mano representando el acuerdo de los partidos dinásticos (que apoyan la monarquía) basado en el turno.

“El sufragio universal no puede ser más que un instrumento de socialismo o una farsa vil, y, en estos últimos tiempos, es, bajo ese título postrero, como he juzgado conveniente calificarlo. Cualesquiera que sean los peligros y los inconvenientes del sufragio universal, es inútil discutirlo ahora. ¿Quién piensa, quién ha dicho siquiera que, después de que en España se haya votado una ley de sufragio universal, las opiniones de las muchedumbres, de los pobres, de los que nada tienen, estarán representadas en las urnas electorales? ¿Hay alguien que sospeche esto siquiera?”

(Cánovas del Castillo, discurso en el parlamento, 1888.)

“Almerienses: ...Habíamos organizado un mitin en el Puerto [pero] la coacción y el soborno ha surtido efectos. Unos cuantos amigos del cacique se han negado a darnos el local... El domingo 18 los trabajadores del mar penetraran tierra dentro para oírnos. Pueden ir todos los ciudadanos que estén libres de la tutela del cacique... vamos a decir unas cuantas verdades, vamos a realizar una labor crítica de la actuación del cacique amparados por la ley. Quien se llame su hijo [de Almería] tiene un puesto en la vanguardia. Se lo ofrece Almería [...] ¡Almerienses al mitin!”

(Anuncio de mitin republicano en Almería.)



Mitin del republicano Blasco Ibáñez